

Vol.2, Nº 1, Mayo 2013

Revista Latinoamericana de Educación Infantil

*Construyendo vínculos
en torno a la infancia*

2

2013



RELAdEI

Revista Latinoamericana de Educación Infantil

Vol. 2 N°1

Marzo 2013

RELAdEI

Revista Latinoamericana de Educación Infantil

Vol. 2 N°1

Marzo 2013

Sede editorial: Facultad de Ciencias de la Educación
Rúa Xosé María Suárez Núñez, s/n. Campus Vida
15782 Santiago de Compostela
Teléfono con extensión: +34 881813825
Fax: +34 98 153 04 94

Edita:

ILAdEI. Instituto Latinoamericano de Estudios sobre la Infancia
<http://www.iladei.net/>



Edición on-line

<http://www.reladei.net>

Fecha de edición: 2013

ISSN: 2255 -0666

EQUIPO EDITORIAL

Comité de Redacción

Miguel A. ZABALZA (USC). Director (miguel.zabalza@usc.es)

Secretaría Técnica:

Maria L. Iglesias (lina.iglesias@usc.es)

Manuela Raposo (mraposo@uvigo.es)

Pablo Muñoz (pablocesar.munoz@usc.es)

Comité Editorial ILADEI

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

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

Quinto Borghi, Italia (qborgghi@gmail.com)

Inés de Côte Vitoria, Brasil (mvitoria@puhrs.br)

Noemí Burgos, Argentina (noemiburgos2@gmail.com)

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

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

Responsables traducción italiano:

Battista Quinto Borgh (qborgghi@gmail.com)

Ferruccio Cremaschi (ferruccio.cremaschi@spaggiari.eu)

Responsables traducción portugués:

Inés de Corte Vitoria (mvitoria@puhrs.br)

Naire Capistrano (nairecapistrano@hotmail.com)

Responsables traducción inglés:

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

Mª del Mar Viña Rouco (mariadelmar.vina@usc.es)

Paula López Rúa (paula.lopez@usc.es)

Comité de apoyo internacional

Ferruccio Cremaschi, Italia (ferruccio.cremaschi@spaggiari.eu)

Joao Formosinho, Portugal (joamanuelformosinho@gmail.com)

Naire Capistrano, Brasil (nairecapistrano@hotmail.com)

Maristela Angotti, Brasil (maristela_angotti@hotmail.com)

Verónica Chaverini, Chile (vechaveri@gmail.com)

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

Dalid Cervantes, México (adasa77@hotmail.com).

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

COMITÉ CIENTÍFICO

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

Antón, Montserrat, Univ. Autónoma de Barcelona

Araujo, Sara , Univ. de Porto, Portugal

Arnaiz, Vicenç, Menorca, España

Asunção Folque, Univ. de Evora, Portugal

Baldacci, Massimo, Univ. di Urbino, Italia

Barbour, Nancy, Pennsylvania State University, USA

Bennett, Jhon, Early Childhood and Family Unit, UNESCO

Bertolini, Marta, Univ. Nacional del Noroeste, Argentina

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

Bondioli, Ana, Univ. di Pavi, Italia

Cambi, Franco, Univ. di Firenze, Italia

Carr, Margaret, Univ. of Waikato, New Zealand

Cullen, Carlos, Univ. de Buenos Aires, Argentina

Cuomo, Nicola, Univ. di Bologna, Italia

Da Costa, Jaderson, PUCRS, Porto Alegre, Brasil

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

Dallari, Marco, Univ. di Trento, Italia

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

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

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

Estela, Ma. Teresa, Univ. Lisboa, Portugal

Esteves, Manoela , Univ. Lisboa, Portugal

Figueiredo, Irene , Univ. de Porto, Portugal

Formosinho, Joao , Univ. Católica de Lisboa, Portugal

Fortunati, Aldo, Istituto degli Innocente. Italia

Frabboni, Franco, Univ. di Bologna, Italia

Hoyuelos, Alfredo, Univ. Pública de Navarra, España

Iris, María, Univ. Nacional de La Pampa, Argentina

Lera, María José, Univ. de Sevilla, España

Mir, Ma. Luisa, Univ. Illas Baleares, España

Monge, Graciette , Beja, Portugal

Navarro, Marta, Univ. Nacional del Comahue, Argentina

Neves, André, Sao Paulo, Brasil

Paiva Campos, Bartolo , Univ. de Porto, Portugal

Palacios, Jesús, Univ. de Sevilla, España

Paniagua, Gema, Equipos de Atención Temprana, Madrid, España

Parrilla, Angeles, Univ. de Vigo, España

Pascal, Christine, Centre for Research in Early Childhood (CREC), Birmingham, England

Pinto, Franca, Univ. di Foggia, Italia

Porter Galetar, Univ. Autónoma Metropolitana, México

Pujol, Ma. Antonia, Univ. de Barcelona, España

Riera, Ma. Antonia, Univ. Illas Baleares, España

Sánchez, Teresa, Univ. de Santiago de Compostela, España

Santana, Joao Carlos, PUCRS, Porto Alegre, Brasil

Sarracine, Vincenzo, Univ. di caserta, Italia

Silva, Ma. del Carmen, Univ. Nacional de Lujan, Argentina

Simonstein, Selma , Chile

Sisto, Celso, Río de Janeiro, Brasil

Syssa Jacob, PUCRS, Porto Alegre, Brasil

Villela, Marcos, PUCRS, Porto Alegre, Brasil

Gabriel Junqueira, Sao Paulo, Brasil

Wallnoefer, Gerwald, Univ. di Bolzano, Italia

Sumario

Editorial	13
------------------------	----

Monográfico

Presentación

Abrirnos a compartir conocimientos y experiencias.

Montserrat Antón y Noemí Burgos	17
---------------------------------------	----

La formación de los profesionales de la etapa de educación infantil

Montserrat Antón.....	19
-----------------------	----

Los maestros del nivel inicial, entre la cualificación y la proletarización.
Reflexiones sobre debates que continúan vigentes

Noemí Burgos y María del Carmen Silva.....	27
--	----

Enseñar en y para la ciudadanía y la paz.

Marta Susana Bertolini, Nanci Marina Aguilar, María Eugenia Detke.....	39
--	----

A mejor profesorado, mejor educación. El desafío de una Educación Infantil de calidad.

Miguel A. Zabalza Beraza y M ^a . Ainoa Zabalza Cerdeiriña	47
--	----

La adaptación de los niños y sus familias en las Escuelas Infantiles de Menorca: Un proceso diseñado e implementado a partir de la formación de docentes y familias

Vicenç Arnaiz Sancho	71
----------------------------	----

Espacios de intercambio entre universidad y comunidad: alumnas en formación y profesionales de la educación en Jardines Maternales. Rosana Cecilia Chesta, Patricia Alejandra Doña y Ana Eugenia Montebelli	81
--	----

Miscelánea

Pedagogía transdimensional. Los niños como contribuidores y co-transformadores del mundo. Patricia Gutiérrez Guzmán	93
--	----

Materiali non convenzionali a scuola: esperienze didattiche e potenzialità formative Monica Guerra	105
---	-----

As culturas infantis e a ludicidade: as crianças são receptoras, produtoras e transformadoras de cultura? Cláudia Inês Horn, Jacqueline Silva da Silva y Luciane Abreu	121
---	-----

Accogliere la disabilità nei Servizi Educativi per la Prima Infanzia. L'esperienza di un nido del Comune di San Miniato, Italia. Chiara Parrini.....	133
---	-----

Diventare genitori. L'esperienza generativa in prospettiva pedagogica. Elisabetta Musi.....	151
--	-----

Il Questionario sulla Comunicazione Sociale Precoce come strumento di dialogo tra nido e famiglia Daniela Bulgarelli, Monica Marotta y Paola Molina	165
--	-----

Experiencias

El arte en educación infantil. Belén Raja Sánchez.....	179
---	-----

Aprender en compañía: una pedagogía de la participación. Julia Formosinho.....	193
---	-----

Entrevista

Júlia Oliveira Formosinho. Poniendo en valor la Pedagogía de la infancia. Lois Ferradás y Miguel A. Zabalza	207
--	-----

Recensiones

El cerebro infantil, la gran oportunidad (<i>José Antonio Marina</i>) M ^a Teresa Sánchez Castaño	231
En diálogo con Reggio Emilia. Escuchar, investigar, aprender. (<i>Carla Rinaldi</i>) Rosa María Cruz Guzmán	233
La escuela infantil: observatorio privilegiado de las desigualdades. (<i>Félix López Sanchez .Coord</i>) Rosa María Cruz Guzmán	237
Partecipazione e qualità. Percorsi di condivisione riflessiva nei servizi per l'infanzia di Modena (<i>Anna Bondioli, Donatella Savio</i>) Monica Ferrari	241

ILAdEI (Instituto Latinoamericano de Estudios sobre la Infancia)

Invitación a participar en un Proyecto de investigación	243
Invitation to participate in a research Project.	245
Invito a partecipare a un progetto di ricerca	247
Convite para participar de um Projeto de Pesquisa	249
Máster Universitario en Primera Infancia: Perspectivas y Líneas de Intervención	251

Editorial

La calidad del profesorado de cualquier sistema educativo marca el techo de la calidad de ese sistema. Es muy importante repensar la formación del profesorado de la educación infantil (0-6 años), para poder mejorarla, porque no es posible asegurar el derecho a una buena educación sin asegurar unos buenos maestros. Por eso RELAdEI dedica su primer monográfico a este siempre actual y siempre abierto tema. Sorprende a los estudiosos la escasez de trabajos que aborden de forma sistemática y con profundidad la formación de estos profesionales. Este hecho se podría explicar, en parte, porque este nivel –comparado con otros como el primario, secundario o el universitario- en la mayoría de los países es de reciente implantación generalizada y su reconocimiento como plenamente educativo todavía está en construcción.

Es verdad que en los últimos años en los países latinos –tanto de Europa como de América- se han logrado avances muy importantes en la definición de lineamientos, bases u orientaciones curriculares para la educación de los más pequeños, nivel inicial, preescolar o infantil; de forma paralela se han publicado perfiles del desempeño profesional o relaciones de competencias que deben ser capaces de desplegar estos profesionales.

Mientras que son muy evidentes las coincidencias entre los currículos de esta etapa en los distintos países e, incluso entre los perfiles profesionales, existen grandes diferencias en sus planes de formación. Estas diferencias empiezan en el interior de cada país, pues la mayoría mantienen como mínimo dos tipos de

profesionales: uno con nivel de educación profesional de orientación más práctica, y otro de nivel superior, graduado universitario.

En la formación superior de estos profesionales algunos países optaron por un enfoque predominantemente generalista, común al profesorado de los siguientes niveles, mientras que en otros casos presenta un alto grado de especificidad. Es fácil encontrar en muchos países publicaciones que se centran en describir la evolución de la formación de los maestros-educadores de educación infantil, muchas veces vinculada a las grandes reformas educativas destinadas a dar satisfacción nuevas necesidades formativas y al acceso de las mujeres al mercado laboral. No abundan, en cambio, los análisis en profundidad de los componentes de esa formación o las propuestas alternativas. En el panorama de la formación inicial o pre-servicio, al lado de proyectos renovadores, con un enfoque integrado, centrados en promover la creatividad y la experimentación, abiertos a las necesidades y a la cultura del entorno, encontramos prácticas muy tradicionales, basadas en las disciplinas académicas.

En el conjunto de los seis artículos que configuran el contenido monográfico de este número encontraremos respuestas a algunas cuestiones importantes de la formación del profesorado de este nivel inicial. El artículo de Zabalza Beraza y Zabalza Cerdeiriña, que tiene como fondo el desafío de la calidad, sitúa la formación del profesorado dentro del marco de contextos que la definen, la potencian o dificultan. Montserrat Antón narra el camino que ha seguido la formación inicial del profesorado de Educación Infantil en el Estado Español, planteándose la necesidad de recoger la riqueza de acción en las

aulas para incorporarla en la formación de los profesionales de esta etapa educativa.

Noemí Burgos y M^a Carmen Silva, desde la Universidad Nacional de Luján (Argentina) tratan de responder críticamente a preguntas como: ¿Cuál es la concepción de enseñante para el maestro de nivel inicial desde los comienzos del sistema educativo? ¿Su desempeño está sólo limitado a la traducción de saberes prescritos por el Estado a partir de las políticas educativas? ¿Es cualificado ese desempeño en la actualidad? ¿Cómo se materializa la fragmentación del trabajo?.

Enseñar en y para la ciudadanía y la paz de Bertolini, Aguilar y Detke, presenta una propuesta de innovación pedagógica llevada a cabo en la formación inicial del profesorado en la Universidad Nacional del Nordeste (Argentina) que se propone modificar las estrategias de enseñanza para favorecer el aprendizaje autónomo y reflexivo.

En *Espacios de intercambio entre universidad y comunidad*, Chesta, Doña y Montebelli, dan cuenta de la planificación y evaluación de la implementación de un proyecto de innovación e investigación que consiste en la inserción de experiencias de práctica profesional desde el inicio de la formación, contribuyendo al fortalecimiento de la identidad al Nivel Inicial. Esta actividad de relacionar la universidad con el medio permite tomar conocimiento del escenario complejo donde se llevan a cabo las prácticas docentes y para analizar, desde una perspectiva teórica crítica, para conocer lo inesperado y no dejarse dormir en la trivialidad determinista al llevar a cabo las prácticas de aula.

Vicenç Arnaiz, en su artículo *a adaptación de los niños y sus familias en las Escuelas Infantiles de Menorca*, describe un proceso diseñado e implementado a partir de la formación de docentes y familias, como se gestó este proceso de cambio de modelo teórico, cambio institucional y transformación en el modelo de implicación de las familias, que se ha centrado en el análisis crítico de la realidad y en la transformación de los constructos teóricos y procedimientos de la comunidad educativa.

El número se completa con otras seis contribuciones de temática variada: los niños como constructores de cultura y co-transformadores del mundo, la potencialidad formativa de los materiales no convencionales, la acogida de la discapacidad en los servicios para la primera infancia, cómo llegar a ser padres, y la comunicación entre escuela y familias. Todos ellos interesantes aportes a la nueva cultura pedagógica de la infancia.

Lois Ferradás Blanco

Vol. 2 N°1

Marzo 2013

ISSN: 2255-0666

MONOGRÁFICO

Abrirnos a compartir conocimientos y experiencias.

En este primer intento de poner en diálogo producciones de docentes universitarios y profesionales expertos especializados en educación infantil nos sorprendió que, quienes se animaron a escribir, ya iniciaron el intercambio con los otros, sus lectores, que podrán asentir, discrepar, reflexionar. Lo cierto es que, por un lado, reconocen que entre sus lectores también están las familias, el contexto social en el que se desarrollan sus perspectivas teóricas, diferentes agentes de distintos ámbitos profesionales y sociales que se ocupan de la educación de la primera infancia. Por el otro, reconocen que los docentes también están aprendiendo poniendo en juego lo aprendido, valga el juego de palabras....

En experiencias de formación docente llevadas a cabo en Argentina y en España se aprecia el valor de saber dónde se está, pero también de dónde se viene y hacia dónde se va como institución educativa. Es allí donde toman todo su sentido los proyectos compartidos, la idea educativa que los guía y, la libertad que se necesita para poder desarrollarlos. Claramente plantean que para acceder a un trabajo compartido hay que buscar referentes comunes y diversidad de caminos que promuevan el hacer con otros. Han descubierto la importancia de compartir los parámetros en que se mueve el proceso educativo para buscar coherencia y complicidades, buscando al mismo tiempo el mutuo conocimiento y el reconocimiento del papel de cada uno.

Se narran así diferentes procesos de formación específica para los profesionales que desarrollaran su tarea docente en la educación de niños y niñas de 0 a 6 años de edad de los países mencionados como también experiencias para llevar adelante propuestas educativas al interior de las asignaturas y de las instituciones educativas donde se trata de construir conocimiento desde una perspectiva ética y con conciencia política. La idea que subyace en estos artículos es la articulación de perspectivas interdisciplinarias que impactan en el trabajo en las aulas de distintas instituciones escolares y diferentes entornos socio- culturales.

De allí que tomemos una frase citada en uno de los artículos, que pertenece a François Dubet¹ y que coincide con nuestra propuesta de abrirse a compartir conocimientos y experiencias:

"Hay que conseguir que los maestros dejen de sentirse individuos solos, abandonados en su clase, hay que devolver al maestro apoyo categoría como profesional, como gran profesional".

Esta situación nos conlleva a revisar la formación docente para que los futuros profesores/maestros/licenciados puedan desarrollar una metodología de trabajo que promueva la construcción del conocimiento colectivo caracterizado por la identificación y articulación del saber cotidiano y el saber científico.

Montserrat Antón
Noemí Burgos
Coordinadoras del Monográfico

¹ Magazine de La Vanguardia del 19 de septiembre de 2010, España.

Acerca de las coordinadoras



Montserrat Antón Rosera

Departamento de Didàctica de l'Expressió Musical Plàstica i Corporal

Facultat de Ciències de l'Educació

Universitat Autònoma de Barcelona, España

Mail: montserrat.anton@uab.cat

Montserrat Anton Rosera (Terrassa 1951) es maestra, doctora en Ciències de l'Educació per la Universitat Autònoma de Barcelona, profesora titular del Departamento de Didàctica de l'Expressió Musical Plàstica i Corporal de la UAB en la Facultat de Ciències de l'Educació. Actualmente es directora del Institut de Ciències de l'Educació de la UAB des del año 2008. Colabora con distintos Ayuntamientos en la planificación de políticas educativas de atención a la infancia y ha participado en diversos proyectos de investigación

Ha publicado libros y artículos de temáticas referidas a la educación infantil. Miembro del Consejo de Redacción de la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y técnicas corporales, desde el año 2000 y hasta la actualidad.

Miembro del Consejo Asesor de la revista Tàndem. Didáctica de la Educación física Editorial GRAÓ, desde el año 1999 y hasta la actualidad.

Miembro del Consejo Asesor de la revista GUIX d'infantil Editorial Graó desde el año 1999 y hasta la actualidad.



Noemí Elena Burgos

Departamento de Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de Luján, Argentina

Mail: noemiburgos2@gmail.com

Magister en Gestión y Política de la Educación, Doctoranda en Carrera de Doctorado con Orientación en ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Nacional de Luján. Profesora Adjunta Ordinaria del Departamento de Ciencias de la Educación de la UNLu (Universidad Nacional de Lujan, Pcia de Buenos Aires, Argentina). Investigadora categoría I V – del Programa Nacional de Categorización del Ministerio de Educación de la Nación, Coordinadora General de la REDUEI (Red Universitaria en Educación Infantil). Directora del Centro de Investigación, Docencia y Extensión en Educación Infantil de la Universidad Nacional de Luján.

La formación de los profesionales de la etapa de educación infantil

Montserrat Antón

España

Resumen

Este artículo hace un repaso por el camino que ha recorrido la formación inicial del profesorado de Educación Infantil en el Estado Español, con unos planteamientos iniciales basados en la necesidad recoger la riqueza de acción en las aulas para incorporarla en la formación de los profesionales de esta etapa educativa.

Los primeros esbozos de esta iniciativa se gestaron en la “Escola de Mestres Sant Cugat” de la Universitat Autònoma de Barcelona a principios de los años 70 del pasado siglo XX.

La generalización de esta formación llegó con los planes de estudios del año 1990, con la definición de la Diplomatura de Maestro de Educación infantil (tres cursos de formación universitaria) que se ha mantenido con esta estructura hasta la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior y la implantación de los Grados (cuatro cursos de formación universitaria) como primer título universitario. En el caso que nos ocupa se ha reconocido el Grado de Maestro en Educación Infantil.

Pero conscientes de la importancia de continuar formándose en base a la propia práctica profesional, se plantea una experiencia con una trayectoria de más de 20 años en que confluyen profesorado universitario y profesionales de la

Teacher training in early childhood education

Montserrat Antón

España

Abstract

This article reviews the long way covered by the initial training of pre-school teachers in Spain. The initial approach was based on the need to collect the wealth of educational action in the classrooms in order to incorporate it in the training of the professionals of this stage.

The first sketches of this initiative were developed in the “Teacher training college of Sant Cugat”, of the Autonomous University of Barcelona at the beginning of the 1970s.

The generalization of this training came with the curriculum of 1990, with the definition of the degree in pre-school teaching, (three university courses) which kept this structure until the implementation of the European State of Education and implementation of four University courses Degrees as a first degree. The present case has been recognized as a Degree in Pre-school Education.

But an awareness of the importance of a continuous training on the basis of professional practice, gives rise to an experience of more than 20 years old. In it university and nursery professionals (0-3 and 3-6 stages) come together, mainly in the educational environment. At the same time they take into account other disciplines that have a direct bearing on the process of

etapa de los dos ciclos de edad que la componen, 0-3 y 3-6, mayoritariamente del ámbito educativo pero sin obviar profesionales de otras disciplinas que inciden también directamente en el proceso de acompañamiento de los niños y niñas en su proceso de desarrollo e incorporación al mundo que les ha tocado vivir.

Palabras Clave: Formación de Profesores; Educación Infantil; Escola de Mestres Sant Cugat; Planes de Estudio de Magisterio.

Introducción

Hablar de la importancia que tiene la buena formación del profesorado de educación infantil puede sonar extraño, por obvio, por lógico, por evidente en los momentos actuales...

No obstante esta evidencia formativa para afrontar los retos educativos que supone la pequeña infancia ni es generalizable ni es entendida de la misma forma según el lugar del mundo en que nos situemos.

Lo que se plantea en este artículo, es un camino vivido y recorrido para conseguir ver cumplida una ilusión, y dibuja un proceso: de la reivindicación al reconocimiento, de un sueño a una realidad.

Es importante tener presente que hasta la década de los años 70 del siglo XX no se inician los primeros estudios reconocidos para contemplar esta formación con rango universitario: Maestro en Educación Preescolar.

Este planteamiento académico conllevaba y conlleva consigo un nuevo marco de las condiciones laborales y económicas de los y las profesionales que desempeñan su tarea docente en esta Etapa Educativa, junto a la evidencia que para atender a los más pequeños se necesitan profesionales formados y cultos.

Hagamos un breve recorrido contextualizador.

accompanying children in their development and integration into the world they have to live in.

Key Words: Teaching Education; Early Childhood Education; Teacher Training College of Sant Cugat, Teacher Education Curriculum.

Hacia el reconocimiento académico-universitario de esta etapa educativa.

En España, en pleno desarrollo de la **Ley General de Educación** del año 70, (LGE) se consolidaban la Educación General Básica (EGB), el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) y la Formación Profesional (FP). Las nuevas construcciones escolares previstas para atender niños y niñas de 6 a 14 años, conocidas como "Plan de Urgencia", tenían incorporadas las aulas destinadas a niños de 4 y de 5 años, popularmente denominados P-4 y P-5. Estas "P" eran de "Preescolar" y parecía que en la intencionalidad instructiva de las autoridades educativas que las hizo posibles se escondía querer preparar a los niños para una buena escolarización obligatoria. Aquí, en Catalunya, las mentalidades más progresistas e innovadoras ya denominaban "parvulario" a estos dos cursos previos al inicio de la escolarización obligatoria.

Pero ¿qué profesionales les iban a atender? Las Escuela Normales no formaban para este fin y en cambio los niños y las niñas llegaban a las escuelas.

Bajo los auspicios de los Movimientos de Renovación Pedagógica y en concreto de la Associació de Mestres Rosa Sensat, nace en 1973 la "**Escola de Mestres Sant Cugat**", de la Universitat Autònoma de Barcelona, y en ese mismo momento el primer proyecto educativo dirigido a los profesionales de esta etapa como Maestros de Preescolar. Esta primera iniciativa fue seguida por otras universidades, ya que la realidad se imponía y era necesario

actuar de acuerdo a las características de los más pequeños de los centros escolares.

Uno de los rasgos esenciales de estos primeros pasos de la nueva formación universitaria se basaba en que, buena parte del profesorado que formaba a los futuros maestros, eran a su vez maestros y maestras en activo que compaginaban la vida del aula y la escuela con las clases en la “Escuela de Mestres”. Esta fórmula también se realizaba en la formación inicial de todos los futuros maestros para ejercer en el marco de la “Educación General Básica.

La siguiente reforma educativa de ámbito estatal, la **Ley de Ordenación General del Sistema Educativo** de 1990 (LOGSE), determina que la primera etapa educativa de los escolares españoles es “Etapa de Educación Infantil”, que va de los 0 a los 6 años, dividida en dos ciclos, 0-3 y 3-6, atendidos en instituciones diferentes por profesionales específicamente formados.

La LOGSE definía que para ser tutor de un grupo de niños del primer ciclo se precisaba cursar bachillerato más un Ciclo Formativo de Grado Superior como mínimo, o bien magisterio. A su vez, para poder estar a cargo de niños del segundo ciclo era necesaria la Diplomatura de “**Maestro Especialista en Educación Infantil**”, titulación que aún no existía de manera general.

Así nació el Plan de Estudios de 1992 con la consolidación definitiva de esta titulación universitaria en todo el Estado Español y que, con modificaciones en su diseño inicial en algunas universidades, o manteniendo más o menos los planteamientos académicos iniciales, ha estado vigente hasta el curso 2009 – 2010.

Un elemento esencial en el reconocimiento profesional de Diplomados en Educación Infantil es que este título les permite acceder a la función pública con temario específico para esta etapa.

Con anterioridad a esta regulación habían existido acciones formativas, sobre todo en el ámbito de la iniciativa privada, para dotar de recursos específicos a los y las profesionales que quisieran ejercer en el

ámbito docente de 0 a 3 años. Con la nueva ley, para dirigir un centro de estas características, es obligatorio estar en posesión de la Diplomatura.

Los parvularios en sí mismos se habían ido consolidado desde la década de los 70 (LGE) como ciclo con entidad propia. El propio nombre de los centros educativos públicos lo recogían: Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP). Pero nuevamente no sólo era, ni es, una cuestión de nombre. Era y es necesario entender la especificidad del ciclo y de su alumnado, los distintos ritmos de desarrollo, la necesidad de la individualización para todos y cada uno de ellos, pero también buscar espacios y tiempos de convergencias comunes, lo que da la posibilidad de sentirse individuo en un grupo.

Previo a la implementación definitiva de la LOGSE se ofreció la oportunidad a los Maestros en ejercicio provenientes de Planes de Estudios anteriores a 1990, la posibilidad de ampliar sus estudios con asignaturas específicas para propiciar el conocimiento del 0-6 en su conjunto y garantizar una forma de atenderles específica, obteniendo así una doble Diplomatura.

También se ofreció la posibilidad de obtener certificación reconocida a todos aquellos profesionales, sobre todo del ciclo 0-3, que, con muchos años de experiencia, no disponían de título académico reconocido, simplemente porque éste no existía. La vía fue doble, una de carácter académico-laboral que permitiera a las personas de mayor edad que estaban ejerciendo su profesión en el sector tener reconocida su idoneidad para continuar en su puesto de trabajo hasta su jubilación. Otra, de acceso a la titulación universitaria, adecuando el conjunto del Plan de Estudios previsto a la experiencia docente demostrada y acumulada durante años.

Momento actual: un Grado Universitario para la Educación Infantil

Efectivamente, en el marco de la concreción del **Espacio Europeo de Educación Superior** (EEES) en el curso 2009-2010, los estudios de Magisterio quedan definidos en dos **Grados**, el de **Maestro de Educación Primaria** y el de **Maestro Educación Infantil**, ambos de 4 años, cursando 240 European Credit Transfer System, (conocidos como ECTS), como el resto de Grados que configuran la formación inicial de todas las disciplinas, y desde donde se determinan las competencias y capacidades específicas que debe tener el profesional para acceder a su puesto de trabajo, a partir de las cuales deberá continuar formándose en el día a día de la práctica docente. Por lo tanto, el reconocimiento de que hay una formación específica para hacerse cargo de los centros educativos y de los servicios que se ocupen de la pequeña infancia ya es una realidad consolidada e indiscutible.

Si en las legislaciones anteriores se determinaba la posibilidad de trabajar en centros privados o acceder, vía oposiciones, a centros públicos, con este nuevo paso se posibilita la libre circulación de estos profesionales por los distintos países europeos que reconocen los ECTS como componentes formativos homologables en el perfil competencial requerido en la profesión.

Todo este marco “normalizador” para todo el Estado Español, en Catalunya ha sido recogido en la legislación educativa autonómica, como se detalla a continuación

Un ejemplo legislativo vigente: La Ley de Educación Catalana

Recogiendo todos los precedentes legislativos anteriores, la **Ley de Educación Catalana** (LEC: 2009), en su **artículo 56**, define:

“La educación infantil tiene como objetivo el desarrollo global de las capacidades de los niños durante los primeros años de vida, al inicio del proceso

de aprendizaje, y debe prevenir y compensar los efectos discriminadores de las desigualdades de origen social, económico o cultural.

1. *La etapa de educación infantil consta de dos ciclos: el primero, primera infancia, comprende entre los cero y los tres años de edad, el segundo, primera enseñanza, comprende entre los tres y los seis años de edad.*

2. *Durante la educación infantil debe asegurarse la detección precoz de las necesidades educativas específicas y de las manifestaciones evolutivas que puedan indicar un riesgo de trastorno de los alumnos, que deben recibir una atención ajustada a sus características singulares.*

3. *Durante la educación infantil debe haber una cooperación estrecha entre los centros y las familias, que son el primer referente afectivo de los niños y tienen la responsabilidad primordial de su educación. Asimismo, y como primera enseñanza, debe garantizarse la coherencia entre la acción educativa del segundo ciclo de la educación infantil y los primeros años de la educación primaria.*

4. *En el primer ciclo de la educación infantil deben adoptarse medidas de flexibilidad que permitan adaptarse a las necesidades de los niños y de las familias y deben poder adoptar varios modelos de organización, funcionamiento y asesoramiento que permitan conciliar con la vida laboral la responsabilidad primordial de las familias en la crianza y la educación de sus hijos. El currículo del primer ciclo de la educación infantil debe centrarse en los contenidos educativos relacionados con el desarrollo del movimiento, el control corporal, las primeras manifestaciones de la comunicación y el lenguaje, las pautas elementales de convivencia y relación social y el descubrimiento del entorno cercano de los niños.*

5. *El Gobierno debe determinar el currículo del segundo ciclo de la educación infantil de forma que permita al centro educativo un amplio margen de autonomía pedagógica para posibilitar que la primera enseñanza esté de acuerdo con el proyecto educativo del centro y se adapte al entorno. El currículo debe ayudar a los alumnos a desarrollar las capacidades que les permitan identificarse como personas con seguridad y bienestar emocional, vivir unas relaciones afectivas consigo mismos y con los demás, conocer e interpretar el entorno, desarrollar habilidades de comunicación, expresión y comprensión por medio de los lenguajes, adquirir instrumentos de aprendizaje y desarrollar progresivamente la autonomía personal, así como tener una primera aproximación a una lengua extranjera.*

6. *El Gobierno debe definir los contenidos educativos del primer ciclo de la educación infantil, debe establecer las características de los centros que imparten este ciclo y debe determinar, de acuerdo con los ayuntamientos, los requisitos exigibles en las instalaciones de los centros y la capacitación que debe acreditar el personal educador que trabaje.*

7. *La evaluación del desarrollo personal y del aprendizaje durante la educación infantil debe ser continua y global, debe verificar el grado de consecución de los objetivos educativos y debe facilitar la adaptación de la ayuda pedagógica a las características individuales de cada niño.*

8. *Para impulsar y facilitar la cooperación entre los centros y las familias a la que se refiere el apartado 4 y garantizar la corresponsabilización de las familias en la educación de los niños, los centros deben facilitar suficiente información a las familias sobre la evolución educativa de sus hijos y sobre*

la evaluación pertinente de la eventual consecución de los objetivos educativos.

Actualmente ya están vigentes los Decretos 181/2008 de 9 de septiembre por el que se establecen los objetivos y contenidos del 2º ciclo de la etapa de educación infantil y el 101/2010 de 3 de agosto de "ordenación de las enseñanzas del 1er ciclo de la educación infantil" (0-3), tal y como determina la LEC en este articulado.

Pero es evidente que a pesar de partir de una buena formación inicial, es necesario seguir formándose durante todo el desarrollo de la vida profesional. Aquí vamos a aportar un ejemplo de modalidad formativa de entre los muchos que hoy existen.

De la formación inicial a la formación permanente: un ejemplo que permanece.

Dice el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (1996) que "cuando se trabaja mancomunadamente en proyectos motivadores que permitan escapar de la rutina, disminuyen las diferencias e inclusive los conflictos entre los individuos" (p. 105).

Ahora bien, la formación permanente, la consolidación de los proyectos, las innovaciones que se quieran realizar, deben darse en el marco de un proceso que tenga presente el tiempo para identificar aciertos y errores, para revisar lo que se haya planificado, para corregir lo que no se acabe de ajustar a los objetivos previstos, y tiempo para evaluar de manera crítica y constructiva los resultados obtenidos. Será el resultado de esta evaluación lo que dará pie a una nueva planificación sobre una base sólida, que volverá a generar necesidades formativas.

Es importante analizar qué papel tiene la figura de la persona asesora, que como agente externo, debería permitir equilibrar la subjetividad que conlleva estar implicado en el diseño de un proyecto, su aplicación y la posterior evaluación, con el contraste

necesario hacia el logro de las metas marcadas de manera eficiente y eficaz.

Este formador debe ser un profesional formado, conocedor de la temática que se analiza, capaz de recurrir a su experiencia aun reconociendo la realidad en la que se ubica el proyecto que acompaña. Conocimiento, respeto y empatía deberían ser cualidades indisolubles de la labor de asesoramiento.

Pero también puede ser un buen planteamiento querer compartir las inquietudes tanto individuales como colectivas con profesionales de otros centros, de otras realidades educativas que hayan emprendido procesos similares, para compartir así fortalezas y debilidades.

Este conocimiento facilitará el acceso a nuevas propuestas de actuación, experimentadas por otros compañeros de profesión, en sus desempeños docentes, con el objetivo de hacer una labor docente cada vez más ajustada a las necesidades de respuesta que día a día surgen en las aulas, en los centros, en definitiva, en las comunidades educativas, entendidas éstas en su sentido más amplio.

Corrían los inicios de los años 90 cuando un grupo de profesionales en activo tanto del ciclo 0-3 como del 3-6 y profesorado universitario conocedor de esta Etapa y de su importancia en la vida de las personas, decidieron reunirse de manera periódica una vez al mes, en concreto los viernes por la tarde una vez finalizada la jornada laboral, para intercambiar dudas, aciertos, temores y sobre todo para buscar conjuntamente nuevas maneras de atender a los más pequeños, siempre ansiosos de conocer, siempre receptivos a las propuestas que unos adultos referentes les puedan ofrecer en unos espacios pensados para ellos.

Y desde entonces hasta la actualidad este **Equipo de Educación Infantil del Instituto de Ciencias de la Educación** de la Universitat Autònoma de Barcelona se ha mantenido en esta tónica, pero avanzando y creciendo en diversas direcciones para promover el estudio, el contraste, el debate... para construir conjuntamente una manera de enfocar las

múltiples interacciones pedagógicas que se dan a lo largo de esta etapa educativa, en cualquiera de sus dos ciclos, sin más interrupciones que las que supone cambiar de centro en medio del proceso.

La idea de transición educativa entre los dos ciclos y el intento de minimizar los inconvenientes que ello supone para las criaturas y sus familias fue, desde los inicios del grupo, lo que nos hizo hablar de "0 a 6"

En los inicios, al propio debate interno se quiso unir la voz de aquellas escuelas, ciclos o profesionales que en su quehacer intentaban proponer planteamientos pedagógicos que permitieran ir situando a los niños y las niñas en el centro de su aprendizaje.

Así, en el año 1992 nacieron unas **Jornadas** dedicadas a "**La innovación en la etapa de educación infantil**" donde de manera libre podían presentarse realidades de grupo, aula, escuela..., pero donde también estaban previstas aportaciones de profesionales de otros ámbitos (sanidad, servicios sociales, bibliotecas, soporte psicopedagógico...) para poder ir progresando en un buen hacer educativo, contemplando la complejidad que ello comporta.

Estas Jornadas ya nacieron con la voluntad de ser bianuales en su celebración para dar tiempo al Equipo impulsor a conocer, estudiar y proponer nuevos ámbitos de estudio y de realización. En octubre de 2012 se celebraron las XI Jornadas. La participación media es de 400 profesionales en cada edición.

Los temas tratados en ellas son diversos: desde planteamientos generales a la importancia del juego; la interacción entre niños y adultos, la comunicación en sus distintos lenguajes, los vínculos que se establecen entre los componentes de la comunidad educativa, el amor que mueve la educación o cuán importante son las diferentes formas de presencia en el proceso educativo. Todas ellas están recogidas en la colección Jornadas del ICE de la UAB. La estructura de realización siempre contempla la actualización científica de los participantes y

sus propias aportaciones en forma de talleres, presentaciones, etc.

La lección más importante aprendida en esta modalidad formativa es la generosidad y riqueza que comporta compartir las propias experiencias con otros compañeros, por supuesto, primero con quienes compartimos la cotidianidad, pero también con los otros, aquellos a quienes podemos llegar si nos animamos a escribir, a intercambiar, a discrepar, a reflexionar, a hacer, en definitiva, cada día un poco mejor nuestro trabajo, aprendiendo unos de otros, pero también de las criaturas, de las familias y de la comunidad donde nos ubicamos.

Esto nos lleva a contemplar un nuevo paso, de lo individual a lo colectivo en la función docente.

De la formación individual al proyecto docente compartido.

La formación permanente individual se dará, y es necesario que así sea, durante toda la vida profesional, ya que hay que actualizar los conocimientos, las estrategias didácticas, las tecnologías al alcance..., en un mundo como el actual, con la cantidad de cambios que se producen en el terreno del "Conocimiento", en mayúsculas.

Con todo, cuando se trabaja en un centro concreto, con una realidad concreta de alumnado y familias, es cuando todo lo aprendido se pone en juego y hay que contextualizarlo, en el "aquí y ahora".

Y esto no se puede hacer sólo como una necesidad de formación individual. Hay que saber dónde se está, pero también de dónde se viene y hacia dónde se va como institución. Es aquí, donde toman todo su sentido, los proyectos compartidos, la idea educativa que los guía y la libertad que se necesita para poder desarrollarlos.

Y cuando se quiere participar de manera comprometida en un proyecto compartido, también puede ser que se sea capaz de reconocer que personalmente falta base o conocimiento para implicarse plenamente en un Proyecto de centro concreto.

Para acceder a un trabajo compartido hay que buscar referentes comunes y buscar caminos que permitan realizarlos. Poniendo en juego toda una serie de habilidades profesionales para aportar las propias ideas, escuchando y consensuando las diferentes aportaciones del resto de componentes implicados en un mismo proyecto.

Actualmente, muchos de los proyectos compartidos en los centros educativos tienen como protagonistas diferentes agentes de distintos ámbitos profesionales, que atienden a la pequeña infancia y a sus familias. Estos profesionales que intervienen de forma habitual suelen ser equipos de pediatría, entidades culturales del barrio o ciudad en que se ubica el centro, centros asistenciales a nivel social, entidades deportivas con propuestas de actividades para los más pequeños, entre otros.

...y un paso más hacia el futuro

¿Qué hay que hacer, entonces, para que el conjunto del tejido social tome conciencia de que atender de manera cuidadosa los niños de 0 a 6 años es algo básico y determinante? Decía el Dr. Joan Manuel del Pozo en uno de los diálogos que se realizaron en el marco de las X Jornadas del Proyecto Educativo de Ciudad (PEC) de la Ciudad de Barcelona (2009) "el pensamiento de los niños se empieza a construir en lo que la mano descubre durante los primeros años de vida".

Por tanto, los materiales que tengan a su alcance, el espacio donde se ubiquen, las actitudes que tengan los adultos que los acompañen serán determinantes para que el aprendizaje se realice de una u otra manera.

Y en el análisis de la importancia de la atención de las primeras edades, es necesario identificar a la familia como primer y principal artífice del proceso educativo de los niños. Lo recogen incluso de manera normativa los puntos 4 y 9 del citado artículo 56 de la LEC.

Esto significa que en la escuela, o en los diferentes servicios que atienden a la pequeña infancia, las familias deben ser reconocidas como el primer componente activo en el

proceso educativo de la infancia y, en reciprocidad, los profesionales de la educación y los de otros ámbitos profesionales han de ser reconocidos por las familias como referentes nucleares en la vida de sus hijos y de sus hijas.

Igualmente se pone de relieve la importancia de compartir los parámetros en que se mueve el proceso educativo para buscar coherencia y complicidades, delimitando los campos, de forma que cada persona adulta que interacciona con los niños vea reforzada su intervención en la acción de los demás.

Familia, escuela y otros agentes sociales que intervengan deben buscar los mecanismos compartidos que permitan el mutuo conocimiento y el reconocimiento del papel de cada uno.

Porque si bien es cierto que "el Jardín de infancia", la "Llar d'infants" o "la Escuela Infantil" son las instituciones más reconocidas para la atención de los niños de 0 a 3 años y el parvulario el que escolariza de manera casi general los niños de 3 a 6 años, no son los únicos modelos educativos.

El mundo de la sanidad con sus diferentes aportaciones profesionales, los espacios compartidos con las familias, los espacios de juego, las bibliotecas con actividades para los más pequeños, las propuestas culturales y de ocio..., son también agentes que intervienen de manera decidida en la construcción personal que cada niño hace del mundo que le rodea.

Es evidente que la educación así planteada cuesta dinero, y que muchas administraciones locales han entendido el reto que supone cubrir con calidad y coherencia todos los ámbitos expuestos, aunque en ocasiones las perspectivas económicas no sean las mejores.

Pero no es menos cierto que este es un tema que hay que tratar con mucha sensibilidad y cuidado, ya que puede ser susceptible de ser abordado de manera poco pensada, derivada de las necesidades políticas coyunturales, para salir del paso y nuevamente diríamos aquello de "en educación infantil, no todo vale".

... Para terminar, una frase para pensar

Decía François Dubet en el Magazine de La Vanguardia del 19 de septiembre de 2010: "hay que conseguir que los maestros dejen de sentirse individuos solos, abandonados en su clase, hay que devolver al maestro apoyo, categoría como profesional, como gran profesional".

Bibliografía

- Cataluña. Decreto 181/2008, de 9 de septiembre, de ordenación de las enseñanzas del segundo ciclo de Educación Infantil. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 16 de septiembre de 2008, nº 5216, pp. 68256-68272.
- Cataluña. Llei d'Educació de Catalunya 12/2009. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 16 de julio de 2009, nº 5422, pp. 56589-56682.
- Cataluña. Decreto 101/2010, de 3 de agosto, de ordenación de las enseñanzas del primer ciclo de la Educación Infantil. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 5 de agosto de 2010, nº 5686, pp 61472-61484.
- Dahlberg, G.; Moss, P. y Pence, A. (2005). Más allá de la calidad en educación infantil. Barcelona: Graó.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana. Ediciones.
- Jarauta, B. e Imbernón, F. (Coords.). (2012). Pensando en el futuro de la educación. Barcelona: Graó.
- Rangelov, S. y Vansteenkiste, W. (2013). *Key data on education in Europe 2012*. Eurydice. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/index_en.php

Artículo concluido 25 de febrero de 2013

Cita del artículo:

Antón, M. (2013): La formación de los profesionales de la etapa de educación infantil. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), Vol.2(1), pp. XX-XX. Publicado en <http://redaberta.usc.es/reladei>

Acerca de la autora



Montserrat Antón Rosera

Departamento de Didàctica de l'Expressió Musical Plàstica i Corporal

Facultat de Ciències de l'Educació

Universitat Autònoma de Barcelona, España

Mail: montserrat.anton@uab.cat

Montserrat Anton Rosera (Terrassa 1951) es maestra, doctora en Ciències de l'Educació per la Universitat Autònoma de Barcelona, profesora titular del Departamento de Didàctica de l'Expressió Musical Plàstica i Corporal de la UAB en la Facultat de Ciències de l'Educació. Actualmente es directora del Institut de Ciències de l'Educació de la UAB des del año 2008. Colabora con distintos Ayuntamientos en la planificación de políticas educativas de atención a la infancia y ha participado en diversos proyectos de investigación

Ha publicado libros y artículos de temáticas referidas a la educación infantil. Miembro del Consejo de Redacción de la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y técnicas corporales, desde el año 2000 y hasta la actualidad.

Miembro del Consejo Asesor de la revista Tàndem. Didáctica de la Educación física Editorial GRAÓ, desde el año 1999 y hasta la actualidad.

Miembro del Consejo Asesor de la revista GUIX d'infantil Editorial Graó desde el año 1999 y hasta la actualidad.

Los maestros del nivel inicial, entre la cualificación y la proletarización. Reflexiones sobre debates que continúan vigentes

Noemí Burgos
María del Carmen Silva
Argentina

Resumen

El argumento central del ensayo trata las distintas connotaciones que tiene el concepto de enseñante adoptado en y para el Nivel Inicial, tema importante para reflexionar desde la formación docente y durante la práctica escolar. En la legislación y los lineamientos políticos educativos elaborados por las autoridades gubernamentales, como los documentos curriculares de Argentina y otras Naciones, se concibe a un enseñante como el maestro que tiene por función y objetivo prescrito transmitir saberes producidos por otros, por los especialistas, a las generaciones futuras.

Las preguntas iniciales que vertebran el trabajo son: ¿cuál es la concepción de enseñante para el maestro del Nivel Inicial desde los comienzos del sistema educativo? ¿Su desempeño está sólo limitado a la traducción de saberes prescritos por el Estado a partir de una política educativa? ¿Es

Teachers of initial level, between qualification and proletarianization. Reflections about debates that continue to the present.

Noemí Burgos
María del Carmen Silva
Argentina

Abstract

The central argument of this paper deals with the different connotations that the concept of teacher adopted in the initial level has. This is an important topic to reflect upon from the educational training point of view and during school practice. In the legislation and the educational policies elaborated by the government authorities, such as curriculum documents, of in Argentina and other Nations a teacher is conceived as the educational professional whose main function and objective is to transmit knowledge produced by others, by the specialists, to the future generations.

The initial questions that support this paper are: which is the conception of educational professional for the teacher of the initial level from the beginnings of the educational system? Is his performance limited only to the transmission of knowledge prescribed by the State in its educational policy? Is this a qualified performance at present? How does the fragmentation of the work materialize?

The authoresses speak about the first segmentation of the work, about how the division of the work

cualificado ese desempeño en la actualidad? ¿Cómo se materializa la fragmentación del trabajo?

Las autoras hablan de una primera segmentación del trabajo, de cómo se materializa la división del trabajo entre los llamados “especialistas-expertos” y los “enseñantes”, según sean de Nivel Inicial o Primario y/o según el sostén estatal que reciban. Estos espacios de reflexión, debate y toma de conciencia pueden generar cambios transformativos acerca de los roles que desempeñan cotidianamente.

El poder “leer y mirar” críticamente la realidad hace posible desmitificar aquello que está cristalizado socialmente y que los enseñantes y especialistas reproducen como natural.

Palabras Clave: enseñante, maestro, trabajador educativo, profesional, formación docente.

Introducción

El ensayo presentado es una reflexión sobre las distintas connotaciones que tiene el concepto enseñante adoptado en y para el nivel inicial, tema sustantivo para tratar en el transcurso de la formación docente.

En Argentina, como en otras Naciones o Estados, un enseñante es un maestro que tiene por función y objetivo transmitir saberes producidos por otros, por los especialistas, a las generaciones futuras. Desde la concepción del rol de enseñante antes mencionada nos preguntamos: ¿será sólo un traductor de saberes prescritos por el Estado a partir de una política educativa? ¿Está cualificado actualmente este trabajo?

Si la función y/o actividad del enseñante sólo quedara reducida a la reproducción de los distintos modelos pedagógicos, teorías y políticas educativas, haría necesario desvelar y desentrañar la esencia de la fuerza de trabajo, a partir de la apariencia de la tarea que desarrollan los enseñantes cotidianamente.

Las autoras consideran que una primera segmentación entre los llamados “especialistas-

expertos” y los “enseñantes” se produce porque quienes promueven las transformaciones técnicas educativas son los llamados “expertos” y quienes las aplican, los maestros, provienen de diferentes contextos y condiciones laborales en los que suceden estos procesos.

Key words: teacher, educational, professional worker, Educational training.

En ese sentido, pueden observarse en la actualidad nuevas formas de control que son definidas como “técnicas” por Appel (1987), porque están presentes en la naturaleza misma de la estructura del trabajo y no deben ser obviadas. Las mismas se suman a diferentes tipos de control, ya sean de tipo externo, como las planillas estadísticas de procesos administrativos, o de tipo interno, explícitas, como las normas de funcionamiento del establecimiento o implícitas, como las que ejercen los más experimentados sobre los enseñantes que recién se inician.

En virtud de estos aspectos se ha profundizado el análisis acerca del rol, actividad y función del enseñante desde la perspectiva histórica, desde la perspectiva de la Sociología del Trabajo y cómo es considerado el mismo en el nivel inicial.

Las características antes mencionadas están contextualizadas a más de una década de iniciado el siglo XXI (2012), en Argentina y la Provincia de Buenos Aires, una región educativa que comprende más del 40 % del sistema educativo nacional.

Desarrollo

Breve historia acerca de cómo se ha constituido la concepción de enseñante en Argentina y en la Provincia de Buenos Aires.

Desde su origen, la enseñanza ha estado ligada a una actividad escasamente profesionalizada, sostenida con la vocación entendida como “llamado interior” para desempeñar un rol “civilizador”, moralista (en menoscabo de la función de instrucción); un apóstol que difundía el mensaje de la nueva Nación que se estaba formando. Para esa formación de maestros con una clara impronta socializadora se requería un maestro que enseñara cómo “ser”¹, con contenidos mínimos y universales de las disciplinas. Un maestro más interesado en la recompensa simbólica dada por contribuir a conformar el Estado-Nación que en el reconocimiento material. Así se fue constituyendo la docencia como grupo social colectivo, como ejemplo a imitar y como un difusor del saber construido por especialistas. En Argentina, el hito fundamental en la formación de los docentes fue la creación de la Escuela Normal en Paraná, en 1870, signada por el lema “formar al ciudadano” (con un concepto de ciudadanía diferente al actual) y con el imperativo de homogeneizar ideológicamente a grandes masas de población – criollos e inmigrantes – según las necesidades de una nación en formación.

Cabe señalar que la docencia del nivel inicial se configura a partir de las nuevas ideas pedagógicas, una nueva concepción de infancia y de sociedad, con los aportes de pedagogos tradicionales que pugnaban por las ideas pedagógicas de la Escuela Nueva:

“La infancia se perfilaba, entonces, como un tiempo privilegiado para la creación de un nuevo tipo de sociedad y para la formación de un individuo autónomo, libre y moral. Esta visión utópica, que permeó las obras de

Froebel y de Pestalozzi, eran también la meta última del Emilio, novela pedagógica con la que Rousseau logró conciliar la oposición absoluta entre estado de naturaleza y estado social, la “integración del ideal natural en la realidad social” (Todorov, 1987, citado por Carli, 2003, pp.128).

Los maestros de Nivel inicial comparten ciertos rasgos comunes con los de otros niveles educativos, como la misma matriz de origen del magisterio y la característica de ser una profesión prácticamente femenina, pero tienen concepciones diferentes acerca de ser docente.

La prioridad del Estado en el siglo XIX, “civilizar la barbarie” de forma homogénea y masiva (con una norma que estructuró el sistema educativo en toda la Nación, la ley 1.420/ de 1884), hizo que la Escuela Primaria fuera obligatoria y gratuita para todos los niños y niñas entre los 6 y los 14 años de edad, mientras que la instrucción de la primera infancia, considerada como escuela especial dentro de ese mismo texto legal, sólo podía implementarse en los grandes centros urbanos, en las fábricas para que las madres dejaran en guarda a sus hijos durante el horario laboral. Es decir, que el Nivel Inicial se gestó como no obligatorio y selectivo, fruto de no haber resuelto las profundas contradicciones existentes alrededor del carácter doméstico o pedagógico otorgado a los Jardines de Infantes. Mientras se ponía el énfasis en la formación docente para el Nivel Primario, la formación docente para el Nivel Inicial, con un proceso de menor sistematización de los contenidos a enseñar, exigió, además del título de maestro normal nacional, un segundo título de “maestra especializada en educación del preescolar”. Esta nominación, por un lado lo vinculaba al colectivo del magisterio y, por el otro, lo diferenciaba a través del prefijo “pre”, indicando su ubicación antes de lo escolar y con una función propedéutica, que en la práctica conllevó a ubicar -mayoritariamente en las diferentes provincias de la República Argentina- al Nivel Inicial dentro de la estructura

¹ Expresión textual del Estatuto del Magisterio .Cap 2. 1957. Argentina.

burocrática destinada a la educación primaria. Consecuentemente, las pugnas por el presupuesto para el Nivel Inicial, encontraron detractores y propulsores de la educación de la primera infancia.

En el Primer Congreso Pedagógico de 1900, convocado mientras era Ministro de Instrucción Pública Pablo Pizzurno, se arribó a la conclusión de que la escolaridad debía empezar a los siete años, ya que los Jardines de Infantes eran un problema doméstico y no escolar.

“Aunque se los reconocía como “necesarios” se los condenaba en tanto institución escolar; no debían contar con sostén estatal sino quedar librados a iniciativas particulares” (Mira López y Homar de Aller, citado por Carli, 2003, pp.141).

Autores como Leopoldo Lugones y Manuel Antequeda fueron fervientes opositores a la creación de Jardines. Lugones, siendo Inspector de Enseñanza Secundaria y Normal, se apoyaba en una consulta que hizo a los maestros acerca de la mentalidad y hábitos de los niños que habían asistido a los Jardines de Infantes, de la que se concluyó “que se trataba de niños que eran inferiores en mentalidad, generalmente los rezagados, los fracasados, sin contar los casos de indisciplina” (Carli: 2003). Antequeda, siendo Director de Escuelas de Mendoza (Argentina), cuando se creó la Escuela Patricias Mendocinas en el año 1914, rechazó el traslado del Jardín de Infantes (creado por Sara Eccleston en 1910) a ese nuevo ámbito, con los siguientes fundamentos:

“El Kindergarten no es una casa que instruya ni eduque, vale decir, no es un instituto docente. Es puramente una institución doméstica (...) No forma hábitos de estudio ni prepara al niño para seguir más tarde con eficacia el ciclo de instrucción primaria. Está probado científicamente por todos los psicólogos y pedagogos de nota que se han ocupado del asunto que generalmente atrofia los sentidos, malogrando las tiernas inteligencias” (Antequeda, 1915 citado por Carli, 2003).

Es interesante destacar lo que plantea Carli (2003), respecto a que este autor consideraba que el Jardín de Infantes “no sirve sino a las clases privilegiadas desnaturalizando el concepto democrático de la escuela”, ya que entiende que se confrontaba abiertamente la restrictividad del nivel con el carácter popular de la escuela primaria, dejando fuera del debate que ese carácter devenía del sostén que recibía del Estado, cuestión que también comenzaba a reclamarse por esa época para el Nivel Inicial. De la mano de estas antinomias, está también la diferente connotación y concepción acerca del rol del maestro de Nivel Inicial y el de Primaria.

Puede afirmarse que estas dificultades que tuvo el Nivel Inicial para instalarse como derecho social a la educación no impidieron que las ideas froebelianas propagadas por Sara Eccleston acerca de la infancia tuvieran una notable repercusión en la sociedad y constituyeran un matiz diferente que selló de modo muy particular la formación docente para ese nivel educativo. No obstante, este colectivo docente porta distinciones y segmentaciones internas, con diferencias salariales según el lugar donde desempeñen el trabajo los enseñantes, con diferentes instituciones educativas según sean públicas o privadas, con diferentes modos de acceso a la llamada carrera docente, con un grado de cualificación específico que se prescribe para cada uno de los ciclos, etc.

Las autoras consideran que el análisis de cada una de estas cuestiones permite desvelar la génesis de procesos de diferenciación en el colectivo docente, aún cuando la categoría “maestro” se presente como homogénea, sin advertir las complejidades que comprende. Es por ello que ciertos temas quedarán pendientes para ser abordados en profundidad en próximas producciones.

En el presente trabajo se ha de focalizar en una primera segmentación advertida en el colectivo docente: la que aparece entre los especialistas - expertos y los enseñantes. A partir de esta cuestión es que surge como interrogante el siguiente.

El docente ¿es sólo un traductor y ejecutor de saberes prescritos por los especialistas en política educativa?

Para intentar algunas explicaciones posibles acerca de los procesos que constituyen la formación docente nos interesa tomar los trabajos teóricos de Marx (1975) y Braverman (1976) cuando analizan los procesos de modificaciones que ha vivido la relación laboral en el siglo XX, quienes abordan la idea de la docencia o los profesores "como un proceso colectivo de proletarianización y tendente a ser asimilado como clase obrera" (Jiménez, 1988), aún teniendo en cuenta que esta visión ha sido criticada desde las tendencias neo marxistas. Algunos autores que continúan estas teorías como Apple (1982), Lawn (1981) y otros, cuando analizan las condiciones y acciones que realizan los docentes manifiestan que pueden encontrarse algunos puntos en común con los demás obreros, pero que la complejidad educativa (las distintas corrientes y tendencias pedagógicas, los diseños curriculares, etc.) ha provocado la aparición de una segmentación en ese colectivo docente que comprende: por un lado a los expertos, especialistas o tecnócratas y por el otro, a los docentes, quienes han quedado excluidos de las funciones conceptuales para ser meros ejecutores de las políticas educativas. Es allí donde se produce una descalificación del trabajo educativo o separación entre concepción-ejecución y una pérdida de control (Apple, citado por Jiménez, 1988).

En consecuencia, los docentes han quedado limitados a ser traductores y ejecutores de las políticas educativas prescritas por el Estado capitalista. No sólo por la intervención racionalizadora que se extiende en el sistema educativo, sino también por la exclusión de los docentes de las funciones conceptuales. Argentina tiene una historia de más de dos siglos por la cual en las concepciones, representaciones y condiciones de vida social no se acepta una posibilidad distinta a no cumplir con la norma y el orden social vigente. Desde lo psicosociológico la sociedad delega el deber de la educación de la

población al Estado, a los gobernantes y a su estructura burocrática.

La relación docente- Estado empleador

Al analizar el sistema educativo desde distintas perspectivas se puede decir que habría dos sentidos:

1) Uno estructural o reproductivo, que sostiene la idea de sociedad atada por las organizaciones e instituciones escolares a un modelo estable en donde se mueven las personas y en las que se les impone un modo de pensar, una ideología. Se constituyen como naturalizaciones sociales que no se cuestionan.

"La armonía entre las naturalezas individuales y las funciones sociales no puede dejar de producirse, al menos en la mayoría de los casos... es inevitable que aquellos que son más aptos para cada género de actividad lleguen a alcanzarla. La causa única que determina entonces la manera cómo el trabajo se divide es la diversidad de las capacidades" (Durkheim, 1987, pp. 41).

Durkheim plantea aquí que el pensamiento de una sociedad es funcionalista cuando sus organizaciones político-sociales cumplen la función de reproducir modelos sociales como el de igualdad ante la ley, o el de generar expertos o especialistas que dominan la situación educativa laboral ideológicamente, como se ha mencionado con anterioridad. Desde nuestra perspectiva, esta idea durkheimiana parecería no darse en nuestro país ya que no podría asegurarse que los más idóneos y capaces sean quienes siempre desempeñen los cargos jerárquicos, ni el trabajo se dividiría según las capacidades individuales.

2) Otro, llamado de acción o de prácticas transformadoras, que estaría más vinculado a una idea de cambio. Toda organización social está en permanente

revisión y modificación, porque los sujetos sociales se enfrentan críticamente al mundo y desde esa reflexión deciden transformar la realidad.

En este sentido pensamos que, si bien desde los inicios de la formación docente se intenta instrumentar a los enseñantes a leer críticamente la realidad y ayudarlos a dominar los instrumentos de lectura, no es algo que se visualice en las prácticas docentes cotidianas de manera masiva, aún cuando los discursos progresistas de los “especialistas” plantean el desarrollo crítico del docente.

En el tema analizado, aunque no existe una corriente organizada contrahegemónica en los enseñantes (hay pocos grupos de maestros autoconvocados, sobre todo del Nivel Inicial), a partir de las últimas modificaciones en los contratos laborales, las reformas curriculares y la política educativa vigente, sumadas a las crisis económico-sociales argentinas cíclicas, han hecho que se generen ámbitos y corrientes de toma de conciencia y ha comenzado a desconocerse y/o debatirse la “palabra sagrada de los especialistas” o del Estado empleador. Estos movimientos, en varios casos, no tienen liderazgos u organizaciones gremiales que los representen.

La construcción hegemónica educativa impuesta desde los “expertos” argentinos comprende la formación docente y todas las prácticas - expectativas educativas con relación a la vida, y ese sistema de significados, de valores en la medida en que son prácticas sociales, se confirman recíprocamente y se pueden observar en la práctica escolar de los enseñantes. En relación con esta cuestión es interesante recordar el aporte de Gramsci (1972) en cuanto al sentido común que se construye en la memoria popular, de donde los sujetos toman sus referencias y juicios, y van sedimentándose en el hacer, en el pensar, constituyendo recursos culturales. Así, puede verse cómo la sociedad construye subjetividad y cómo los sujetos reproducen pautas sociales incorporadas (utilizando frases de este autor) *sin beneficio de inventario...*

Convendría en este punto analizar si este sentido común que se construye en la memoria popular obstruye la cualificación docente en tanto en cuanto no posibilita cuestionar lo dado.

El desempeño del enseñante ¿cualificado en la actualidad?

La “proletarización” de los enseñantes se interpreta como la devaluación de las condiciones laborales en el sistema educativo y son asimilados analógicamente con los de la clase obrera en el análisis de Braverman (1976). En ese sentido, críticos a esa posición, como Derber (citado por Jiménez, 1988), plantean que hay una “proletarización ideológica” o pérdida de control de los enseñantes sobre los fines de su trabajo y se produce una descualificación, una separación de la concepción y pérdida de control sobre el trabajo que desarrollan, que llama “proletarización técnica”. Sin embargo, las autoras estiman que no puede hablarse de que se produzca una descualificación por igual a todos los enseñantes ni en todas las tareas que realizan. Frente a este proceso de proletarización técnica se coincide con el análisis de Derber en cuanto a que surgen respuestas acomodaticias. Son los modos de dar respuesta que pueden ser considerados como una “desensibilización ideológica” (Jiménez, 1988) en la que los enseñantes no reconocen la importancia del área sobre la que han perdido el control, separándose el rol o la función que ejecutan de los contextos ideológicos, el interés laboral sería solo “científico” o “burocrático”. Y por otro lado, como una “cooptación ideológica”, proceso en el que los enseñantes se identifican con los principios dados por los especialistas o por otros. Las autoras estiman que la descualificación de los enseñantes afectaría varias de sus tareas, vivirían consciente o inconscientemente un proceso de descualificación, se indica que esta afirmación no significa una generalización de todo el colectivo enseñante, porque como se manifestó anteriormente, hay docentes que desde su formación y durante la carrera se posicionan críticamente en su relación laboral

con el sistema educativo. Aspecto relacionado con la complejidad de lo educativo, con las relaciones laborales que en el sistema se producen, con las debilidades que pueden advertirse en los modelos tecnocráticos, etc.

Es conveniente citar aquí que en Argentina, en 1969, se decidió pasar la formación docente de Nivel Inicial y Primario al Nivel Terciario para profesionalizar la formación, pero las reformas educativas de tipo tecnicista llevadas a cabo en la década de los 70' propusieron un docente técnico sin eliminar los discursos anteriores de tradición moralizadora del normalismo y de tradición academicista (Davini, M. C. y Birgin, A., 1998).

En documentos técnicos de 1990 a 1994 del Programa de Transformación Educativa del Ministerio de Educación de la República Argentina, se puso especial atención en los actores docentes para involucrarlos activa y críticamente en la propuesta de formación docente, con el propósito de fortalecer sus esquemas decisores y las posibilidades de que sean ellos mismos los generadores de procesos de transformación permanente (Armacedo, 1990). Con posterioridad, la implementación de la Red Nacional de Formación Docente Continua, mantiene aspiraciones planteadas en ese programa con respecto a que los Institutos formadores de docentes "debían capacitar a docentes en servicio alentando a los Institutos a acercarse al modo universitario de docencia, extensión e investigación". En la práctica, los Institutos de Formación Docente no han recibido recursos para hacerse cargo de la capacitación porque el dinero ha ido siempre a los organismos centrales que no se desprendieron de la capacitación (Informe N°5 del IIPE Bs, As., Sede Regional del Instituto Internacional del Planeamiento de la Educación, 2001).

Datos de la realidad argentina tomados de la investigación realizada por Alliaud y Davini (1994), permitieron conocer que:

- a) Los estudiantes de los Institutos Formadores de docentes de Nivel Inicial y Primario son, en su casi totalidad, mujeres de clase media y baja impactados por los cambios

coyunturales y estructurales que afectan a este sector social.

- b) A medida que la profesión docente se fue desacreditando, fueron ingresando alrededor de un 10% de estudiantes de sectores populares, situación que ha tenido un fuerte impacto en las instituciones formadoras, ya que aunque este grupo no sea el mayoritario, muchos lo perciben como el rasgo típico del alumnado.
- c) Los estudiantes están imbricados en una cultura más mediática, caracterizada por la poca lectura de libros y diarios, por el limitado consumo de bienes culturales (teatro o cine) y donde muchos deben estudiar y trabajar al mismo tiempo.
- d) Han optado por el estudio de carreras terciarias porque no cuentan con recursos ni medios para ir a la Universidad o porque tienen urgencia para ingresar al mercado laboral.

Consecuentemente, los datos empíricos de la realidad a que se refieren los autores, sumado a otros como la falta de maestros para cubrir las suplencias de docentes por problemas de salud, o en la provincia de Buenos Aires, las becas otorgadas para bachilleres continúen estudios superiores de magisterio, son rasgos que dan cuenta del proceso de "proletarización" vivido por los enseñantes.

En el intento de dar algunas respuestas a los interrogantes planteados

De lo trabajado sobre las distintas connotaciones que tiene el concepto de enseñante adoptado en y para el Nivel Inicial, sucintamente puede decirse que no es posible categorizarlos en un único sentido, porque aún la Sociología del Trabajo o de las profesiones no son disciplinas sobre las que se haya teorizado y debatido en profundidad en Argentina. Según el momento socio-histórico o

las políticas educativas vigentes, la historia del colectivo docente ha tenido concepciones diferentes.

El desempeño del enseñante ha sido considerado, históricamente, con mayor énfasis en “lo pedagógico” que en lo disciplinar, porque el mandato fue “reproducir un hogar en cada aula y cuidar maternalmente a los alumnos”². Esta representación social es compartida actualmente por la sociedad en su conjunto, con diferencias en relación a aquellos que se han dedicado a profesionalizar la docencia de Nivel Inicial.

Puede decirse que en la década de los 60-70 se tipificó a los enseñantes como “trabajadores educativos”³ porque tenían que desarrollar una política educativa tecnócrata, ejecutando métodos muy específicos pero conservando rasgos de la tradición moralizadora del normalismo. La segmentación entre los enseñantes de Educación Primaria que enseñaban contenidos y los de Preescolar que debían encuadrar su rol y función en ser agentes socializadores, adaptadores de los alumnos a la sociedad, tuvo continuidad en la década de los 70’.

Durante los 80 y 90 el acento fue colocado en profesionalizar a los enseñantes con el propósito de que ejecutaran las políticas educativas dictadas por los especialistas con eficacia y eficiencia; desde los discursos pareciera que se los considera en un status superior, pero desde la práctica cotidiana se produce una mayor estratificación laboral.

En los documentos legales de la Provincia de Buenos Aires se prescribe que “la escuela no puede ser un campo de lucha sino un espacio de construcción de conocimientos”.⁴ Por tanto, podría decirse que como trabajadores no tienen el “permiso social” de reclamar sus derechos, ya sea por un salario digno o la modificación de las relaciones laborales o contractuales. Situación que es aún más

compleja cuando el empleador es el propio Estado y las relaciones de poder que se producen son desiguales. Un sector de ese colectivo docente considerado “especialista”, que siempre es una minoría, “selecciona” y domina las relaciones laborales, determinando qué es mejor para el resto de los enseñantes. Esta cuestión provocaría frustración en la mayoría dominada, que cada vez es más controlada con normas o grupos jerarquizados que supervisan su desempeño áulico.

La cualificación profesional está desprestigiada porque se aprecia el desinterés en el propio Estado empleador para profesionalizar a los agentes laborales al tiempo que los enseñantes no acceden a recursos económicos dignos que le posibiliten especializarse. Por tanto, el dilema no es de simple resolución, la compleja encrucijada de lo educativo, los debates pesimistas y optimistas acerca de la profesionalización, la relación laboral de los enseñantes con el Estado, imponen el continuar este análisis con mayor profundidad, para realizar aportes que posibiliten incrementar el cuerpo teórico en relación a esta problemática.

Las autoras estiman que es posible una toma de conciencia que no se traduzca en una retórica más, sino que puedan construirse vínculos de debate y reflexión entre los distintos segmentos del colectivo de los enseñantes, para desvelar que no son todos iguales, ni recorren los mismos caminos laborales, sino que existen diferencias y espacios comunes. Entre las similitudes pueden comprenderse los procesos de descalificación laboral y la visión parcializada de la complejidad educativa. Los enseñantes han sido considerados al inicio de las sociedades modernas como cuasiprofesionales, tienen un trabajo especializado que demanda una cualificación y cierto grado de autonomía. Sin embargo, en los últimos tiempos, ésta idea de profesionalización ha sido cuestionada. Así, se han retomado

² Expresión textual del Estatuto del Magisterio. Cap 1. Deberes para el Estado de magisterio.1945.Argentina

³ Expresión textual de Lineamientos Curriculares, en Resolución Ministerial 1087/76. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires

⁴ Ley Provincial de Educación, deberes del docente.Cap.1 1994. Pcia de Bs As.Argentina

aportes de Gramsci (1972), quien plantea que en cualquier trabajo físico, aun en el más descalificado, hay una actividad intelectual creadora, y que el hecho de que no se desarrolle se debería a las relaciones sociales que coartan ese potencial humano. De ahí que habría que formar un nuevo tipo de intelectual conectado con la vida práctica, que conozca los problemas de la técnica, la economía, la política, la producción, con una visión humanista de la realidad a modificar. El acceso al conocimiento puede, efectivamente, conducir a una mayor integración en el sistema, pero también es cierto que permite cuestionarlo sobre bases más racionales. Si en la vida social coexisten elementos contradictorios, la resolución de una u otra tendencia no es el resultado del destino prefijado. Lo que decide sería el grado de organización y realismo de las fuerzas sociales en pugna. Las instituciones educativas no contribuyen a la creación o mantenimiento de la hegemonía por el solo hecho de existir. Esto es importante para el caso de la educación porque no es suficiente saber cuál es o ha sido la política del Estado sino cómo y qué fuerzas sociales la han prefigurado, cómo ha sido asumida y mediatizada a través de las burocracias y cómo estas transformaciones se viven en las aulas.

La frase de Sarmiento *"Hay que educar al soberano"* gestó en la Argentina del siglo XIX un contrato social entre los habitantes del país y el Estado. Sin embargo, hay que recordar que una instrucción pública masiva implicó costos culturales, porque se hegemonizó un modelo educativo autoritario. En ese momento histórico había que socializar a la población en un orden socio-político-económico e integrar las diferentes corrientes migratorias con la dirección dada por la cultura de las clases dominantes.

Avanzado el siglo XXI se hizo necesario revisar el mandato implícito e impuesto desde la dirigencia política de la década menemista para que la intervención del Estado fuese mínima. Ese Estado "ausente" y "subsidiario" de la educación profundizó las diferencias sociales, desdibujó las misiones y funciones del sistema educativo nacional y desde el Consenso de Washington, contribuyó

fuertemente a imponer un "nuevo orden nacional y mundial", dando origen a la Ley Federal de Educación que legitimó aún más ese modelo, no sólo prescribiendo e imponiendo las relaciones laborales de los enseñantes con el Estado empleador, sino también fragmentando al sistema educativo nacional. En el caso del Nivel Inicial, Hebe San Martín (1993), se refería a una triple fragmentación: el ciclo escolar tenía por un lado la Sala de 5 años de edad como obligatoria; por otro, las Salas de 3 y 4 años dentro del Jardín de Infantes pero como educación voluntaria y por último, el Jardín Maternal (de 45 días a 3 años de edad), en lo que puede considerarse como para-estatal, en el ámbito de la empresa privada, porque no había creaciones ni supervisión estatal. En éste último tipo, la intervención del Estado se redujo, en el mejor de los casos, a la autorización de un comercio sin especificar ninguna de las condiciones mínimas que debe reunir una institución como el Jardín Maternal, ni supervisión estatal sobre los existentes.

La fragmentación indicada, ya comenzaba a dar cuenta de la multiplicidad de instituciones educativas de Nivel Inicial y la variedad de dependencias debido a sus diferentes orígenes. Claramente no podía garantizarse una estructura homogénea que definiera el rol del enseñante, pero se legitimaba la fragmentación entre "madres cuidadoras" para los sectores sociales más desfavorecidos y profesoras de Nivel Inicial para aquellas jurisdicciones que contaran con recursos humanos formados profesionalmente. La Ley Nacional de Educación del año 2006 pretendió volver a considerar la educación como un derecho social y al Estado como el garante del mismo para todos sus habitantes, pero no pudieron implementarse cuestiones relativas al sostén del Estado en el Nivel Inicial ni asegurar una profesionalización del rol docente para este nivel. En los fundamentos de la Ley 13574 de la Provincia de Buenos Aires, que fue aprobada por ambas Cámaras legislativas (Diputados y Senadores) en octubre del 2006, se advertía de la problemática y necesidad de la inserción activa de la mujer en la ciudadanía desde el análisis de cuatro variables: a) desde los derechos de la madre trabajadora; b)

desde el interés superior del niño a su protección y cuidado desde el nacimiento hasta los 4 años; c) desde la educación; d) desde la situación generada por la creación efectiva de varios centenares de sistemas que :

*“ha provocado la superposición de servicios estatales, públicos, comunitarios, privados y mixtos, así como dispersión de recursos, inequidad en la administración de los mismos, incongruencia de criterios y desigualdad en la calidad de los servicios. En síntesis, nos encontramos frente a una suerte de “anomia social” que legitima la naturalización de la desigualdad”.*⁵

Esta Ley no llegó a implementarse por la resistencia de los maestros del Nivel Inicial que hicieron marchas multitudinarias para oponerse al artículo 3º ítem 7 que decía lo siguiente:

“Brindar capacitación a las madres cuidadoras y auxiliares a los efectos de incluirlas como personal cualificado”

Se aprecia claramente cómo desde el mismo Estado se fragmentó la formación docente, separando a los docentes que trabajaban en Jardines Maternales y de Infantes de los demás, reforzando así la fragmentación dentro mismo del sistema educativo. Tal vez valga la pena recordar una frase que tantas veces ha repetido ante multitudes de profesoras de Nivel Inicial Lydia Penchansky de Bosch (2000):

“Yo no sé si las maestras jardineras son así porque son maestras jardineras o si son maestras jardineras porque son así...”

Volver sobre esta expresión tan cargada de contenido y significatividad podría llevarnos a seguir indagando sobre los procesos generadores de un colectivo social desde diferentes disciplinas y con diferentes aportes teóricos. Es por eso que nuestro trabajo sólo es una pretensión de reflexionar acerca del rol que se prescribe para el docente

como enseñante para el Nivel Inicial...y de cómo se dan las relaciones entre los diversos tipos de docentes...

Bibliografía

- Alliaud, A. y Davini, M. C. (1995). *Los maestros del siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. (1997). *El curriculum y el proceso del trabajo*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Argentina. Legislatura de la Provincia de Buenos Aires. Ley nº 13.574/2006 (Ley Segarra).
- Armendano, C. (1998). El caso del PTFD. En A. Birgin; I. Sussel; S. Duschatzky. y G.
- Tiramonti, *La formación docente*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Braverman, H. (1994). La maquinaria. En L. Finkel *La organización social del trabajo*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Davini, M. C. y Birgin, A. (1998). Políticas de formación docente en el escenario de los 90'. Continuidades y rupturas. En G. Riquelme, S. Brusilovsky, M. C. Davini, A. Birgin, J. López, G. Vaysse, C. Mayor y M. Sánchez, *Políticas y sistemas de formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Diker, G. y Teriggi, F. (1996). *La formación docente y profesión: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Durkheim. E. (1987). *La división social del trabajo, formas de solidaridad y formas anormales. La importancia de la*

⁵ Anteúltimo párrafo Ley Pcial. Citada.

- educación en la cohesión social*. Madrid: Editorial Akal.
- Finkel, L. (1994) *¿Qué es un profesional? Las principales conceptualizaciones de la sociología de las profesiones. Economía, Organización y Trabajo*. Madrid: Pirámide.
- Finkel, L. (1995). *La organización social del trabajo*. Madrid: Pirámide.
- Grassi, E. (1999). La familia, un objeto polémico. Cambios en la dinámica familiar y cambios de orden social. En M. R. Neufeld, *Antropología Social y Política. hegemonía y poder: el mundo en movimiento* (pp.95-120). Buenos Aires: Eudeba.
- Hargreaves, A. (1998). Dimensión subjetiva e institucional de la formación docente. En A Birgin; I. Sussel; S. Duschatzky y G. Tiramonti, G, *La formación docente*. Buenos Aires: Editorila Troquel.
- Jiménez Jaén, M. (1988). Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación. Elementos para una crítica a la teoría de la proletarianización de los enseñantes. *Revista de Educación*, 285, 231-245.
- Marx, K. (1975). Glosas marginales al programa del Partido Obrero alemán. Crítica al programa de Gotha. En K. Marx y F. Engels, *Obras Escogidas*. Madrid: Ayuso.
- Morgade, G. (1998). El determinante de género en el trabajo docente en la escuela primaria. *Cuaderno de Investigaciones*, 12.
- Morgerstern, S. (1986). Transición política y práctica educativa. *Témpora* 8, 37-46.
- Morgerstern, S. (1990). Crisis de Acumulación y respuesta educativa de la Nueva Derecha. *Revista Asociación de Graduados de la Educación*, 14.
- Morgerstern, S. (1995). Antonio Gramsci: Hegemonía y educación. En AA.VV., *Volver a pensar la Educación* (pp.163). Madrid: Morata.
- Morgerstern, S. (2001). *Seminario La Organización Social del Trabajo y la Educación*. Maestría de Política y Gestión de la Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, Argentina.
- San Martín, Hebe (1994). El Nivel Inicial ante la implementación de la Ley Federal de educación. *Revista Novedades Educativas*, 59, 66-68.
- Saviani, D (1981). Escola e Democracia. Ou teoria da curvatura da vara. *Ande*, 1.
- Weber, M. (1987). *Sociología de la dominación*. (2° ed.) México: F.C.E.

Artículo concluido 20 de febrero de 2013

Cita del artículo:

Burgos, N. Y Silva, M.C. (2013). Los maestros del nivel inicial, entre la cualificación y la proletarianización. Reflexiones sobre debates que continúan vigentes. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), Vol. 2(1), pp. XX-XX. Publicado en <http://redaberta.usc.es/reladei>

Acerca de las autoras



Noemí Elena Burgos

**Departamento de Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de Luján, Argentina**

Mail: noemiburgos2@gmail.com

Magister en Gestión y Política de la Educación, Doctoranda en Carrera de Doctorado con Orientación en ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Nacional de Luján. Profesora Adjunta Ordinaria del Departamento de Ciencias de la Educación de la UNLu (Universidad Nacional de Lujan, Pcia de Buenos Aires, Argentina). Investigadora categoría I V – del Programa Nacional de Categorización del Ministerio de Educación de la Nación, Coordinadora General de la REDUEI (Red Universitaria en Educación Infantil) .Directora del Centro de Investigación, Docencia y Extensión en Educación Infantil de la Universidad Nacional de Luján.



María del Carmen Silva

**Departamento de Ciencias Sociales
Universidad Nacional de Luján, Argentina**

Mail: mdelcarmensilva@gmail.com

Licenciada en Educación Inicial. Maestranda en Gestión y Política de la Educación de la Universidad Nacional de Luján. Especialista en Conducción, Gestión y Supervisión de Instituciones educativas. Profesora en Enseñanza Preescolar. Investigadora categoría V – del Programa Nacional de Categorización del Ministerio de Educación de la Nación, Secretaría de Políticas Universitarias. Docente Universitaria, Ayudante Concursada en la División Epistemología y Metodología de la Investigación del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Luján. Secretaria de REDUEI (Red Universitaria en Educación Infantil) de la República Argentina.

Enseñar en y para la ciudadanía y la paz.

Marta Susana Bertolini
Nanci Marina Aguilar
María Eugenia Detke

Argentina

Resumen

La propuesta de innovación pedagógica que se presenta se lleva adelante en la Cátedra Didáctica de la Educación Inicial en el profesorado de Educación Inicial. Se propone modificar en los sustantivos las estrategias de enseñanza de modo de favorecer un aprendizaje autónomo y reflexivo que permita formar en ciudadanía desde el hacer cotidiano dentro del aula. Pensamos que la misma se constituye en procesos que requieren de, entre otras cosas, confianza, autoestima, autonomía, capacidad crítica, posibilidad de ver y poder enunciar problemas (preguntas) y también de poder pensar creativamente como abordar las mismas. El trabajo tanto individual como grupal son partes indispensables de la propuesta.

Es indispensable en este proceso el lugar de la autoridad, en cuanto a que la relación asimétrica educador – educando siempre existe, desde un estilo democrático que permite horizontalizar las relaciones aunque sin que se desvanezca la asimetría mencionada.

Se trata de presentar a los alumnos situaciones que deben ser analizadas y trabajadas a partir de preguntas que ellos mismos deben hacerle a la situación y de la selección de bibliografía que hacen en función de tales

Teaching in and for citizenship and peace.

Marta Susana Bertolini
Nanci Marina Aguilar
María Eugenia Detke

Argentina

Abstract

The proposal of pedagogic innovation presented in this paper is carried out by the Methodology of Initial Education Department in kindergarten teacher training.

Our proposal is to modify the teaching strategies deeply so as to foster autonomous and reflexive learning. This will allow teachers to train pupils in citizenship by means of daily teaching activities in the class. We believe that the former is acquired by means of processes that require, among other things, trust, self-esteem, autonomy, critical thinking, possibility to foresee and pose problems (questions) as well as to be able to tackle these questions or problems.

Individual and group work is an indispensable part of the proposal.

The place of authority is an absolutely necessary part of this process because the asymmetric relation teacher-pupil has always existed, following a democratic style that allows relationships to become more horizontal while they still preserve asymmetry. The students are presented with situations that should be analyzed from questions they should ask about the situation and at the same time they should select bibliography that would help them answer the

preguntas. El profesor no se presenta como el depositario del saber, sino que actúa como mediador entre el vínculo que alumno debe poder establecer con el conocimiento, propone las situaciones, brinda la bibliografía, esta siempre dispuesto a aclarar dudas sean metodológicas o conceptuales. Hace permanentes intervenciones destinadas a que los alumnos profundicen o amplíen sus experiencias de aprendizaje pero en la dirección que cada uno va planteando. Evalúa permanentemente los procesos de cada alumno. El alumno debe permanecer siempre dispuesto y movilizado en su propio proceso de formación y en el del grupo, requiere disposición para hacerse cargo de sus fortalezas y de sus dificultades y de pedir ayuda al grupo o al profesor para poder continuar avanzando

Palabras Clave: estrategias de enseñanza, aprendizaje autónomo y reflexivo, didáctica en Educación Inicial.

Introducción

La propuesta de innovación pedagógica que se presenta se lleva adelante en la Cátedra Didáctica de la Educación Inicial en el profesorado de Educación Inicial, asignatura que tiene una duración cuatrimestral y se ubica en el plan de estudios: 2º año de ambas Carreras (Profesorado y Licenciatura en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste, Resistencia, Chaco, Argentina). Se propone modificar en lo sustantivo las estrategias de enseñanza para favorecer un aprendizaje autónomo y reflexivo que permita formar en ciudadanía desde el hacer cotidiano dentro del aula. La cátedra está compuesta por un equipo integrado por un auxiliar docente, un profesor adjunto - ambos con dedicación simple- y una alumna adscrita. El profesor adjunto posee título de Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación y tiene una antigüedad en la docencia universitaria de 18 años. El auxiliar docente posee título de Profesor en Ciencias de la Educación y una antigüedad en la docencia universitaria de 18 años. La alumna adscrita al proyecto de experiencia innovadora en curso tiene el título de Profesor en Educación Inicial Estudiantes: la cantidad de alumnos es de alrededor de 100, por lo

questions. The teacher is not presented as the repository of knowledge but as mediator between the links the student should establish with knowledge. He proposes different situations, helps students with bibliography and he is always ready to clarify doubts whether methodological or conceptual. He lectures so that the students can deepen their knowledge or enlarge their experience of learning according to their interests. He evaluates each student's processes permanently. The student should remain always ready to take part in his own training process as well as the group's processes. He should be ready to take charge of his own strengths and difficulties and even ask for group help or the help of the teacher to be able to make headway.

Key Words: teaching strategies, autonomous and reflexive learning, Initial Education Methodology.

general siempre algunos más, con edades que oscilan entre los 20 y 27/28 años. Es un grupo heterogéneo en el que se pueden advertir situaciones muy diferenciadas, tanto en los trayectos educativos realizados, como en la actual situación de dependencia o independencia económica, así como en la procedencia geográfica.

Las edades dan cuenta de que la gran mayoría han nacido hacia fines de los 80 o inicios de los 90, es decir, que han crecido en un momento de expansión de las políticas neoliberales con las consecuencias estudiadas por muchos en relación a la destitución del Estado como garante de los derechos ciudadanos, además de ser la población más afectada por los procesos de "despolitización" de los que Alvarado y otros (2009) presentan como parte del diagnóstico que realizan en torno a la actual situación de América Latina. Todo esto explica el eje que la cátedra coloca como transversal en su Programa SOCIALIZACIÓN CIUDADANA PARA LA PAZ.

Desarrollo

Para presentar el problema, y continuando con lo expresado en el párrafo anterior, es indispensable considerar que la Cátedra sostiene y transcribe en su programa una

fuerte inclinación a abordar la ciudadanía como participación activa en la cosa pública y desde el ejercicio de los derechos y la asunción de responsabilidades que no se limita a la dimensión puramente cívica de las personas, sino que pasa a formar parte de un estilo de vida democrático que debe ser instalado en todas las instituciones de nuestra sociedad, mucho más en las educativas, estilo de vida que además se compromete con la paz. En el programa de Cátedra hemos definido un eje transversal que es SOCIALIZACIÓN CIUDADANA PARA LA PAZ y que fundamentamos de la siguiente manera:

“El estilo de vida democrático que se ha instalado en nuestra sociedad requiere para su mantenimiento y fortalecimiento del involucramiento de las instituciones, en especial de las educativas y muy especialmente de las que tienen a su cargo la formación de formadores. Es a éstos a quienes les cabe una responsabilidad singular en la formación política, entendiendo que habría que garantizar que el individuo cuente con los elementos necesarios para devenir en ciudadano, es decir en sujeto y en actor político, no sólo a través de la garantía de los derechos constitucionales que lo consagran como tal y del conocimiento que el individuo tenga sobre éstos, sino también a través de procesos que lo configuran como sujeto autónomo, con capacidad de tomar sus decisiones e intervenir en las diversas esferas de lo público en donde tienen lugar variadas disputas y negociaciones sobre asuntos referidos al gobierno de los seres humanos, a la política.” (Herrera, 2008).¹

Recientes estudios dan cuenta del concepto de socialización política, entendiendo por tal *“el proceso mediante el cual se interiorizan y exteriorizan las esferas del desarrollo político y ético moral, en relación integral con las esferas madurativa, cognitiva,*

afectiva-erótica, comunicativa, lúdico estética y laboral- económica.” (Díaz Gómez, 2001).²

Y por otro lado:

*“La Educación para la Paz es parte integral del desarrollo de la personalidad y, por lo tanto, ha de considerarse dentro del concepto general de formación de la misma. La formación pedagógica de los valores, normas, comportamientos y demás rasgos de la personalidad que caracterizan a una educación para la paz, han de tomar en cuenta tanto los factores internos como los externos de formación del psiquismo. La Educación para la Paz ha de comenzar desde las edades más tempranas”*³

Así, consideramos que los estudiantes del profesorado deben vivenciar en las instituciones de formación docente procesos de subjetivación ciudadana. Entendemos, siguiendo a Cristina Corea (2005), que *“la subjetividad es el conjunto de operaciones realizadas, repetidas, inventadas”* y que se traduce en *“modo de hacer en el mundo, modo de hacer con el mundo”*.

Estos aspectos fueron posibles de ser vistos y comprendidos a partir de los procesos permanentes de formación en carrera y cursos de posgrados y de investigación que sin duda ayudan a desnaturalizar a partir de la reflexión sobre las propias prácticas a los integrantes de equipo de cátedra.

Cabe aclarar que el profesor adjunto está cursando en su etapa final una maestría en educación organizada en seminarios presenciales a cargo de docentes con amplia trayectoria nacional e internacional y sobre todo que abordan la complejidad de lo educativo y su relación con la sociedad desde perspectivas críticas y transformadoras. Además ha sido co-director de un proyecto de investigación que gira en torno a la

¹ Herrera, M. C. (2008) “Esbozos históricos sobre cultura política y formación ciudadana en Colombia: actores, sujetos y escenarios”. El trabajo hace parte de los insumos elaborados como parte del proyecto de investigación Cultura política, ciudad y ciberciudadanías, cofinanciado por Colciencias y la UPN, Contrato COLUPN, No. 201306.

² Díaz Gómez, A. (2001) “Desarrollo humano, socialización Política y formación de ciudadanía desde el preescolar”. Publicación de la Universidad de Manizales

³ Ponencia realizada en el Congreso Mundial de Educación de la Infancia para la Paz Albacete. Abril del 2007

construcción de ciudadanía en la infancia y en la formación docente, lo que ha requerido de un exhaustiva investigación teórica sobre las cuestiones que hacen al eje del programa. También ha participado como ponente en varios Congresos, lo que ha requerido la producción de trabajos que a la vez que sistematizan y ordenan el conocimiento disponible, producen importantes aperturas cognitivas que llevan a nuevas lecturas y reflexiones. Por otro lado fue altamente significativa la participación en el Congreso Mundial de Educación para la Paz que se realizó en el año 2007 en Albacete (España) y del que se han recogido no sólo marcos teóricos, sino y fundamentalmente experiencias (experiencia en el sentido en que lo plantea Larrosa (2003) como aquello que nos pasa y al pasarnos nos transforma) en relación al tema que aquí se presenta.

Teniendo como encuadre lo anteriormente expresado cuando el profesor adjunto de la cátedra se hace cargo de la misma y transcurrido el primer año de dictado, visualiza los inconvenientes que surgen cuando un espacio curricular que tiene que ver con la complejidad de lo que implica enseñar a futuros docentes a enseñar, desde los posicionamientos antes mencionados, en cualquiera de los niveles educativos de que se trate e independientemente de las especificaciones propias de las diversas áreas o disciplinas, se encuentra con propuestas curriculares que se traducen en:

- Organización curricular lineal, secuencia lineal de los contenidos a transmitir.
- El profesor como portador del saber y a cargo de quien se encuentran las decisiones didácticas de lo que luego deberán hacer los alumnos.
- Separación de tiempo, espacios y actividades en Parte Teórica y Parte Práctica.
- Bibliografía definida por el profesor.
- Percepción del hecho educativo sin considerarlo como “acto político”.
- Falta de contextualización (al menos formal y sistemática ya que no aparece en los programas anteriores) de las

propuestas pedagógicas y de la didáctica de la educación inicial como espacio que se nutre de la filosofía, de la sociología, de la política, de la antropología, de la economía, del psicoanálisis fundamentalmente.

Descripción de la propuesta

a) **Año de inicio:** 2011 – primer cuatrimestre.

b) **Ejes de innovación:** estrategias de enseñanza y de aprendizaje, contenidos, evaluaciones.

c) **Descripción de las modificaciones introducidas:**

En relación con las estrategias de enseñanza y de aprendizaje: se presentan a los alumnos, durante el cursado de la materia, cuatro situaciones que son trabajadas siguiendo el siguiente formato:

1. **Presentación a cargo del profesor** a toda la clase de una situación pedagógica y exposición sintética de las posibles perspectivas teóricas que podrían dar lugar a abordar la situación.

2. **Trabajo en pequeños grupos:**

- **Análisis de la situación:** los alumnos intercambian opiniones sobre la situación en la que se encuentra.
- **Elaboración y registro de las preguntas:** individualmente registran todas las preguntas que les sugiera la situación. Esto en no más de 15 minutos, a continuación en el grupo pequeño se hace la puesta en común de la producción de cada uno, se discute sobre las propuestas y se elabora un solo listado de preguntas.
- **Organización de las preguntas según los ejes temáticos:** las preguntas se organizarán según los ejes temáticos propuestos por la cátedra y de ser necesario los propios alumnos incorporarán otros ejes.
- **Selección de la bibliografía:** según las preguntas y las inquietudes

manifestadas, los alumnos podrán seleccionar entre la totalidad de la bibliografía propuesta por la cátedra, optar por los aportes de otras cátedras, o incorporar nueva bibliografía, que será leída y analizada por todo el grupo. La bibliografía deberá brindar información para “leer” la situación.

- **Lectura de la situación desde la teoría:** esta lectura de la situación a través de diversas perspectivas teóricas formará parte del informe a presentar.
 - **Elaboración de una nueva propuesta** que contenga lo sustantivo de la situación y que resulte coherente con la lectura realizada.
 - **Acompañamiento personal de los profesores** durante todo el proceso: en clases, a través de la plataforma virtual, del grupo virtual y de tutorías presenciales.
3. **Trabajo en grupo total** plenario en el que cada grupo presentará y defenderá su producción, intercambiando pensamientos, experiencias, saberes. Esta presentación se organizará por los ejes temáticos a abordar.
 4. **Devolución** y según el caso, **exposición teórica** en la próxima clase y antes de presentar la situación siguiente los profesores realizarán una devolución de lo trabajado por cada grupo, se **ampliarán o profundizarán perspectivas teóricas** y comunicará a cada grupo la necesidad de continuar trabajando la situación o pasar a la siguiente.

Por otro lado las cuatro situaciones planificadas se organizan en torno a:

1. El contexto mundial, regional y local en el que el capitalismo infantil se impone con crudeza, colocando en el centro de las relaciones al consumismo y al mercado y desplazando a la persona y al ciudadano. La primera situación, entonces, está dirigida a analizar la situación actual de

globalización y globalismo y de las infancias actuales. Se trabaja sobre un texto de Bustelo (2007) sobre el capitalismo infantil.

2. La segunda situación tiene que ver con la presentación de experiencias pedagógicas que dan cuenta de otros modos de encarar la educación infantil (enfoque Reggio Emilia). La posibilidad de una “resistencia inteligente” al decir de Carlos Cullen (2008) a estas ideologías, con otras que se sostienen en la formación ciudadana para la Paz y en ese sentido en valores que afirman lo humano y lo social, desde el respeto a los potenciales que cada uno tiene, a las diferencias y al desarrollo de actividades que potencian la creatividad, la libertad, la autonomía, el trabajo en proyectos comunes, etc.
3. La tercera y la cuarta situación tienen que ver con trabajo con registros de situaciones áulicas de jardines Maternales y Jardines de Infantes en los que se espera que los alumnos puedan integrar en el análisis lo trabajado en las situaciones anteriores.

En relación con los contenidos: se presentan en el Programa por ejes, que no se pretende que sean abordados en forma secuenciada, sino que son trabajados por los alumnos según la lectura que hacen de cada una de las *situaciones* que desde la Cátedra se le proponen. Los contenidos que se presentan dan cuenta de las propuestas pedagógicas siempre en íntima vinculación con las personas que intervienen en el acto educativo y los aportes que brindan las disciplinas antes mencionadas y que se espera que los alumnos recreen recuperando lo trabajado en otros espacios curriculares.

Los alumnos trabajan en cada situación contenidos de los cuatro ejes propuestos en el programa, lo que implica un tratamiento espiralado de los mismos.

En relación con las evaluaciones: fundamentalmente se trata de indagar qué es lo que el alumno pudo aprender, qué saberes construyó a partir de qué bibliografías, de qué contenidos, etc. Es decir, se prioriza la capacidad

del alumno para un aprendizaje autónomo y reflexivo que le aporte herramientas para su proceso de formación. Se evalúa lo que el alumno pudo construir y se aborda aquello en lo que tuvo dificultades pero no como elemento negativo, sino como parte necesaria del proceso de aprendizaje. No todos pueden aprender todo a la misma vez. En este sentido las evaluaciones pasan a ser parte necesaria del proceso de enseñanza para tomar decisiones didácticas.

Así, los instrumentos de evaluación son abiertos y dan lugar (igual que los aprendizajes) a producciones diferentes.

Criterios generales de evaluación:

- Sensibilización a las diversas concepciones de Infancias y situaciones de los alumnos de la Educación Inicial.
- Ejercicio de actitudes comprometidas con valores básicos de ejercicio profesional como son justicia, solidaridad, tolerancia y todos aquellos que hacen a la vida democrática.
- Competencias para leer, reflexionar e interpretar crítica y transformadoramente la realidad desde el marco teórico pertinente.
- Competencias para relacionar contenidos teóricos de distintas disciplinas y articularlos en distintas situaciones.
- Involucramiento en las situaciones presentadas, participación en clases, en medios virtuales y en tutorías.
- Capacidad para identificar aspectos centrales que hacen a la organización y funcionamiento de las Instituciones de la Educación Inicial
- Participación activa en clases y tutorías, que revele compromiso en el propio proceso de formación.
- Cumplimiento de las tareas sustantivas de la cátedra que fueran de competencia del alumno, de modo satisfactorio y de acuerdo con las pautas establecidas. Entrega de Trabajos Prácticos en tiempo y forma

d) Análisis de las características que las diferencian de las prácticas habituales.

En relación a las estrategias de enseñanza y aprendizaje: la propuesta permite a diferencia de otras:

- Que los alumnos pregunten a la situación y responden a sus propias preguntas y no a las del profesor. Esto se presenta como central ya que tiene que ver con el involucramiento en la propuesta pedagógica desde sus propias inquietudes, saberes y deseos. Por otro lado y como se analiza más abajo, a los alumnos les representa un verdadero desafío plantear preguntas, ya que, como ellos mismos manifiestan, su escolaridad ha estado centrada en preparar respuestas a preguntas elaboradas por otros y además, dichas respuestas debían ser coincidentes con la que tenía pensada o elaborada el maestro o profesor.
- Que las preguntas al ser individuales y luego seleccionadas en el grupo pequeño sean propias de cada uno y del grupo, es decir se rompe con las propuestas homogeneizantes, ya que a partir de preguntas diferentes los recorridos curriculares también serán diferentes.
- Que luego de analizar y proponer las preguntas, los alumnos vayan al programa, marcando en el mismo (y en su propio proceso de formación) el recorrido que hacen a partir de los contenidos y bibliografías seleccionados, lo que da cuenta de un aprendizaje prácticamente personalizado.
- Este proceso de ubicación en el programa de los contenidos y de la bibliografía que cada uno y el grupo trabaja en la situación permite que sea el alumno el que haga su propio recorrido. Más allá de que la cátedra presente unos contenidos y bibliografía básica, los tiempos y los modos de abordaje son diferentes en cada uno y en los grupos. Esto potencia un aprendizaje autónomo y significativo.

En relación a las evaluaciones: pudimos apreciar lo satisfactorio que resulta tomar exámenes orales o escritos cuando las consignas son abiertas y cada uno debe dar cuenta de su recorrido. Nos llenó de satisfacción comprobar que estas instancias fueron de entusiasmo y muy alejadas de otras experiencias por nosotros conocidas cuando las respuestas se repiten homogénea y a críticamente. El pedido a los alumnos de realización de cuadros organizadores de contenidos resultó otra herramienta central que hizo de la situación de examen, una nueva situación de enseñanza y de aprendizaje.

Primeros resultados

Estamos en las etapas iniciales de la propuesta, ya que es el primer año que se realiza, no obstante lo cual podemos afirmar que se produjeron algunos “quiebres” en los modos en que los propios alumnos visualizan su situación de “alumnos universitarios” y sobre todo “futuros docentes” y en este caso responsables de sus propios procesos de formación. Como indicador importante es esta dificultad que la gran mayoría sostuvo para “preguntarse” y para decidir la bibliografía a leer. En muchos casos debimos intervenir para sostenerlos en el uso de esa autonomía personal ya que están habituados a que el profesor oriente sus actividades en cuanto a qué leer, qué contenido trabajar, etc. Estimamos que es necesario hacer un mayor seguimiento de cada uno y del grupo para que la propuesta pueda potenciarse. Dado que este cuatrimestre la cátedra no se dicta, estamos realizando reuniones para ajustar estas cuestiones. Podemos afirmar que las propuestas de evaluación parciales fueron muy significativas y permitieron que los alumnos puedan dar cuenta de los aprendizajes realizados.

Bibliografía

- Alvarado, S. (2009). Formación en valores y ciudadanía. En *Educación en valores y ciudadanía desde una perspectiva cotidiana*. Colombia: Geminis Ltda.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo*. Barcelona: Paidós.
- Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Carli, S. (2002). *Niñez, Pedagogía y Política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Contreras Domingo, J. (2009). Prólogo. En C. Skliar & J. Larrosa (comp.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp.13-44). Rosario: Homo Sapiens.
- Corea, C. (2005). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Cullen, C. (2008, septiembre). *¿Infancias o Facundias interpelantes? Volver a pensar la niñez en el siglo XXI, porque lo mismo no es lo igual*. Ponencia en el X Encuentro Nacional Universitario de Carreras De Educación Infantil y II Congreso Internacional REDUEI. Mendoza, Argentina
- Cullen, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía.
- Cullen, C. (2008). *Perfiles éticos políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Dahlberg, G. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Derrida, J (1977). *Cierta posibilidad imposible de decir el acontecimiento*. Recuperado de http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/decir_el_acontecimiento.htm
- Diker, G. (2010). Los sentidos del cambio en educación. En G. Frigerio & G. Diker (comp.), *Educación: ese acto político* (pp.

- 127-137). Buenos Aires: Fundación La Hendija, Colección Del Estante.
- Forster, R. (2009). Los rostros de la alteridad. En C. Skliar & J. Larrosa (comp.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp.97-120). Rosario: Homo Sapiens.
- Freire, P. (2005). *La educación como práctica de libertad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Frigerio, G. (2010). En la cinta de Moebius. En G. Frigerio, G. Diker (comp.), *Educación: ese acto político* (pp.127-137). Buenos Aires: Fundación La Hendija, Colección Del Estante.
- Gaitán, L. (2006). *Sociología de la infancia. Nuevas perspectivas*. Madrid: Síntesis.
- Gerez Ambertin, M. (2009, octubre). *Tiempos de soledad y desubjetivación*. Ponencia presentada en el II Simposio Internacional sobre Infancia, Educación, Derechos de niños, niñas y adolescentes. Viejos Problemas ¿Soluciones contemporáneas? Mar del Plata, Argentina.
- Jarez, X. (2007). *Educación para la paz en la educación infantil: pedagogía de la convivencia*. Ponencia presentada en el Congreso Mundial de Educación de la Infancia para la Paz. Albacete, España.
- Kohan, W. (2007). *Infancia, política y pensamiento: ensayos de filosofía y educación*. Buenos Aires: Del estante.
- Rattero, C. (2009). La pedagogía por inventar. En C. Skliar & J. Larrosa (comp.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp.161-188). Rosario: Homo Sapiens.
- Zabalza, M. (1996). *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Narcea

Artículo concluido 20 enero de 2013

Cita del artículo:

Bertolini, M.S., Aguilar, N.M. y Detke, M-E. (2013): Enseñar en y para la ciudadanía y la paz. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), Vol.2(1), pp. XX-XX. Publicado en <http://redaberta.usc.es/reladei>

Acerca de las autoras



Marta Susana Bertolini

Facultad de Humanidades

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Mail: martasbertolini@hotmail.com

Especialista en Currículo y Prácticas Escolares, Diplomado Superior en Ciencias Sociales con mención en Gestión Educativa, todos títulos de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO – Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, Profesora en Educación Pre elemental, --UNNE., Maestra Normal Nacional Cursante de la Maestría en Educación – Universidad Nacional de Entre Ríos – Cohorte 2009. Docente, Directora y Supervisora de Nivel Inicial – Actualmente docente en el Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial – UNNE



Nanci Marina Aguilar

Facultad de Humanidades

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Mail: nanciaguilar_56@hotmail.com

Auxiliar docente. Es egresada de la Facultad de Humanidades de la UNNE, con los Títulos de: Profesora en Educación Pre-Elemental y Profesora en Ciencias de la Educación. Ejerce la docencia desde el año 1975 en los Niveles Inicial, Medio, Terciario y Universitario.



María Eugenia Detke

Facultad de Humanidades

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Mail: marudetke@hotmail.com

Profesora Adscrita -Egreso de la Facultad de Humanidades de la UNNE, en el año 2010 bajo el Título de “Profesora en Educación Inicial”. Ejerce como Maestra de Sección Ad Honorem en el Jardín Materno Infantil de la UNNE: “Prof. Nélide Sosio de Iturrióz”

La adaptación de los niños y sus familias en las Escuelas Infantiles de Menorca: Un proceso diseñado e implementado a partir de la formación de docentes y familias

Vicenç Arnaiz Sancho

España

Resumen

Este artículo describe y analiza una acción de transformación del período o proceso de adaptación del niño a la vida de la escuela llevada a cabo en las escuelas infantiles de Menorca (España). Se presenta una reconceptualización de este complejo proceso y una novedosa manera de ayudar a las familias a participar en el mismo. Entre otras cuestiones, se trata de responder a preguntas prácticas como cuánto dura, cuáles son sus fases, cómo se organiza y cuál es el papel del educador.

Palabras clave: Adaptación a la escuela, período de adaptación, apego, separación, vínculo, seguridad afectiva.

Nursery School Adjustment of childrens and families in Menorca (Spain): A designed and implemented process from educators and families training

Vicenç Arnaiz Sancho

Spain

Abstract

This paper describes and analyzes a transformation action in the adjustment of children to nursery-schools of Menorca (Spain). It is described a reconceptualization of this complex process and a new way to help families to participate in it. Among other issues, the aim of the article is to answer practical questions like how long the adjustment period must be, what are the phases, how it is organized and what is the role of the educator.

Key words: adjustment to school, adjustment period, attachment, separation, affective separation.

Presentación

Menorca¹ se ha ido configurando como un territorio en el que la educación infantil cuenta ya con una tradición pedagógica sólida y peculiar en la que destacan la cooperación entre enseñantes y familias, así como el cuidado de la dimensión afectiva de los pequeños. En este artículo se expone cómo se desarrolla el proceso de adaptación en la primera escolarización con unas estrategias novedosas que pretenden evitar el sufrimiento innecesario de los menores y de sus familias.

Expondré cómo se gestó el proceso de transformación institucional, social y pedagógico de la adaptación en nuestro entorno de Menorca; en este proceso se evidencia la necesidad de confluencia de procesos de conocimiento crítico, modificación de hábitos y referencias colectivas tanto en el ámbito institucional como social y también la transformación de actitudes y competencias profesionales.

En suma, se trata de un proceso de cambio de modelo teórico, cambio institucional y transformación en el modelo de implicación de las familias, que se ha centrado en el análisis crítico de la realidad y en la transformación de los constructos teóricos y procesos procedimentales de la comunidad educativa, en base a la formación y a los procesos de información concebidos también como transformadores.

El proceso de adaptación a la escuela infantil.

Quien ha participado en la primera escolarización de niños y niñas sabe que el proceso es complejo y a menudo doloroso.

Complejo porque las criaturas pequeñas y sus familias exigen un alto grado de responsabilidad en todos los procesos, dada la fragilidad personal de los implicados y así mismo, cuando hablamos de escolarización, estamos hablando de normalización, de

institucionalización en una u otra medida y por lo tanto de sometimiento muy temprano en la vía de grupos de iguales.

Doloroso porque puede hacer temblar las estructuras de vínculo que se acaban de establecer entre los hijos y los progenitores, cuando el pequeño aún no dispone de mecanismos simbólicos autónomos para entender qué sucede, mientras que en la intimidad del adulto, generalmente la madre, se genera un grave conflicto entre las exigencias de participación en el mundo económico y su deseo de mantenerse más tiempo, impregnando de ese tiempo la crianza de su hijo.

A menudo el proceso de adaptación genera externamente un período de tristeza en los niños y los progenitores, incluso a menudo aparece en estos días algún trastorno psicossomático (diarreas, insomnio, inapetencia o glotonería, alteraciones respiratorias, distimias temporales,... que sospechosamente nos suelen acompañar en las crisis emocionales. También las madres (los padres parecen afectarse menos), por su parte, entran a menudo en cadenas de ansiedad y sufrimiento.

¿Por qué debemos considerar el proceso de adaptación como un proceso central?

Bowlby explicó cómo se genera el proceso del vínculo y, sobre todo, justificó el duelo, la pérdida de vínculo, como el origen de muchas patologías de las relaciones afectivas. Los trabajos de John Bowlby (1985, 1998) hicieron que la comunidad internacional incluyera el vínculo como una necesidad humana básica, entrando en la misma consideración que el alimento y la higiene.

Así, quienes tenemos responsabilidad en el diseño y gestión pedagógica de las escuelas infantiles, debemos afrontar la paradoja que, por un lado afirma a los centros educativos como herramientas útiles en la socialización y

¹ <http://es.wikipedia.org/wiki/Menorca>

a la vez pueden ser fuentes de trastornos relacionales y afectivos.

Y todo se decide en el proceso de adaptación, un momento en que se pueden crear fracturas de vínculo que generarán dificultades innecesarias tanto en los progenitores como en la criatura. También el modelo propuesto de adaptación, en cada caso, define la concepción que se tienen de las necesidades afectivas y de cómo satisfacerlas.

Por eso en colaboración, hace años, nos pusimos a diseñar una estrategia que permitiera el acceso a la separación del niño como una conquista del niño y no como la aceptación más o menos resignada de una distancia impuesta.

Así es como nació esta propuesta de adaptación presente en buena parte de las escuelas infantiles de la isla, fruto por una parte de la reflexión de carácter teórico y por otra fruto de la transformación de maneras de hacer no sólo en la escuela sino también en las familias. En definitiva, se trata de un proceso de cambio de modelo teórico, cambio institucional y transformación en el modelo de implicación de las familias que se ha centrado en el análisis crítico de la realidad y en la transformación de los constructos teóricos y de las secuencias de acciones a partir de procesos de formación.

Nueva propuesta de adaptación

Lo que se hacía habitualmente era dejar a la criatura con la nueva maestra después de haber intentado convencerle de la pretendida bonanza de la nueva situación, a pesar de que se trata de criaturas de 1 ó 2 años y por lo tanto, a menudo, sin lenguaje aún suficiente para entender y explicar vivencias.

A menudo se intentaba apaciguar esta “violenta separación” con un primer día en el que padres o madres podían quedarse con su pequeño. Esta situación aligeraba muy poco el sufrimiento que había de venir, porque lo que es vivido como una amenaza no es tanto el desconocimiento del espacio como el abandono por parte de los progenitores en manos de un adulto desconocido.

El llanto desesperado, triste y persistente durante varias semanas era vivido como el precio normal “hasta que se acostumbren”. No dudamos en calificar éste de sufrimiento innecesario y arriesgado desde cualquier análisis fundamentado.

La propuesta en la que nos situábamos suponía, por el contrario, el convencimiento de que la criatura sana es convencida por la curiosidad y su impulso a ampliar su territorio de relaciones y conocimientos: si ofrecemos a las criaturas una situación en la que no sienta que se le empuja a alejarse, será ella misma quien tomará la iniciativa.

Era necesario encontrar una dinámica en la que escuela y familias se situaran en el respeto al ritmo y estrategias de los más pequeños.

Los cambios conceptuales

No es fácil abandonar unos supuestos arraigados como la concepción del dolor y el sufrimiento como un tránsito necesario a modo de rito iniciático en el acceso a la socialización de los más pequeños. Dolor y sufrimiento que tiene en su concepción una dimensión purificadora en tanto que se considera necesario para “liberarse” de las ataduras de la dependencia familiar y se contempla como un proceso purificador en tanto que se supone que milagrosamente no deja consecuencias perniciosas.

Para superar estas concepciones “ocultas” se pusieron en marcha seminarios de lectura sobre el apego, el vínculo y los procesos de duelo, hasta contar en el contexto profesional con un sustrato suficiente de conocimientos con el que analizar y comprender la magnitud del dolor que se siente en los procesos de separación y sus posibles consecuencias.

Partiendo de Bowlby se adquirieron las referencias y competencias necesarias para entender la necesidad y fragilidad de los procesos de duelo, así como criterios para interpretar el sufrimiento “normal” de los procesos de adaptación y sus consecuencias en uno u otro sentido

Así se llegó colectivamente a la conclusión de la necesidad de transformar esta “normalidad” tan extraña de “adaptación sufriente” y se vislumbraron algunos criterios del nuevo modelo. Los primeros se extrajeron las propuestas de Françoise Dolto (1994), pediatra y psicoanalista francesa que entre otras muchas propuestas modeló la conocida como “la maison verte”² ampliamente documentada en la literatura especializada.

¿Cómo se ayuda a las familias a acceder al cambio de modelo?

Para ello también era necesario garantizar que los padres y madres vivirían la iniciativa de la separación por parte de su hijo como una muestra de confianza depositada en los progenitores por la fortaleza y fiabilidad de los vínculos. Así era necesario que desde el momento de la inscripción y matrícula se les explicara e implicara en una nueva concepción y estrategia del proceso.

Por eso se diseñó un proceso que ayudara a entender a las familias el proyecto y cuál era su rol. En concreto, se les explicaba a los familiares ya antes de formalizar la matrícula que deberían asistir a la escuela entre 8 y 10 días. Se les recomienda que vengan el padre o la madre, pero también puede realizar este acompañamiento algún abuelo, abuela, hermanos,...o cualquier adulto que sea conocido por el niño y le inspire seguridad. Deberán quedarse sentados en una zona de la clase reservada para ellos.

Y si al principio era necesario invertir esfuerzos para que lo entendieran, pasado el tiempo, son muchas las familias que reservan días de vacaciones para poder atender esta función, aún antes de habérselo planteado en la escuela, porque el referente ya forma parte de los saberes transmitidos de boca en boca.

No es necesario insistir en la necesidad de mirar todos los procesos informativos en lo que se refiere a las características, necesidades e intereses de los niños, así como poder dialogar con los padres y madres respecto a sus inquietudes y dudas.

Primeras propuestas

Mediante estrategias de “pedagogía de la pregunta” y procesos propios de una “comunidad de investigación”, propuestos y definidos por Paulo Freire (1986) y Matthew Lipman (1997) respectivamente, se habían identificado referentes teóricos y criterios de análisis. Se continuó en este proceso diseñando la nueva situación.

Cómo se organiza el grupo

Por parte de la escuela lo primero que era necesario adaptar eran los espacios del aula. Cualquier organización educativa en infantil implica su plasmación en la organización espacial. **Fue necesario plantearse cómo habilitar una zona donde se ubicaran los familiares** que acompañaban a los niños a la escuela y dónde se mantendrían todo el tiempo con el fin de que las criatura tuvieran un referente y refugio permanente.

Bastaron pocas conversaciones para concluir que el espacio en cuestión debía situarse dentro del aula: una zona ajustada al espacio necesario para estar sentados, intentando que sea cercana a la puerta de acceso al aula, definida visualmente con una línea de color en el suelo que estableciera una frontera virtual a no traspasar por parte de los adultos .

Se acordó proponer a los familiares la consigna de no traspasar la línea hacia el resto del espacio de la clase con el fin de que los niños fueran quienes decidieran cuándo y cómo ir y venir entre sus familiares y el resto del espacio, poniendo así en sus manos las decisiones y el ritmo de separación.

El papel formador de la observación externa.

Llegados a este punto, se decidió incluir el rol de algún observador externo que, libre de responsabilidades directas y sin ser responsable de acción alguna, pudiera situarse en un plano de respetuosa observación y

² www.lamaisonverte.asso.fr

podiera alimentar con elementos de observación externa las referencias de los directamente implicados en la gestión de la situación.

En la supervisión con quien tenía el rol de observador, pronto se concluyó que era necesario que en el resto del aula se procurara organizar el mobiliario de manera que no supusiera ninguna clase de barrera en ningún sentido y permitiera la máxima facilidad y claridad en la circulación. Esta transparencia para facilitar la observación de lo que sucede, sugiere a los niños temerosos que en aquel espacio todo está claro, que no hay nada oculto, ninguna amenaza. Los materiales y posibilidades de acción se ajustaban lógicamente a las características de los niños, asegurando propuestas suficientemente sencillas de uso y a la vez suficientemente atractivas.

Pronto se descubrió que era necesario evitar materiales que pudieran generar conflictos, como por ejemplo tener un solo coche, porque fácilmente cuando lo tenga un niño los otros también sentirán el deseo de jugar con él. Si sólo hay uno, quien no lo tiene se siente excluido con sólo dos opciones: vivir la frustración que supone en este sentido la vida de grupo cuando aún no conoce su riqueza o entrar en conflicto generando, posiblemente, una imagen aún más negativa de la convivencia.

Asimismo, los materiales dejados a su alcance no deben requerir la necesidad de ayuda adulta para su uso, porque posiblemente aún no están dispuestos a recibirla de la maestra.

Hay que señalar que una de las observaciones clave fue la conveniencia de que la maestra estuviera ubicada de forma estable en un espacio y con una actitud de disponibilidad corporal. Mejor sentada a baja altura y relajada emocionalmente. Una maestra, si está relativamente quieta, no genera el sentimiento de amenaza en los niños que de momento no quieren saber nada de ella y a la vez, quien quiera relacionarse, sabe dónde encontrarla.

Para que no tuviera que desplazarse procuraba tener a su alcance algunos materiales que pudieran serle de utilidad como mediadores relacionales con los niños más predispuesto a acercarse, así como agua, pañuelos,...y todo aquello que tuviera que ver con las necesidades básicas que se puedan generar en ese rato.

La maestra, mientras tanto, resta disponible y organizadora del conjunto de la situación. Para los niños es un adulto que aparece amable y disponible, en un espacio más o menos estable (mientras esté allí quien quiera acercarse sabe a donde ir y quien no quiera tratos con ella sabe a donde no debe acercarse).

Las observaciones externas nos llevaron a la conclusión de que era importante que no hiciera intentos evidentes de seducción de los niños, porque a éstos les da más seguridad pensar que son ellos los que controlan los ritmos, los espacio y las iniciativas.

Los niños, cuando llegan a esta primera experiencia, ya llevan acumuladas diversas situaciones en las que los adultos han tenido diferentes roles. Es importante que no tengan argumentos para asimilar la maestra a aquellos otros adultos que ya deben conocer, que intentan secuestrarlos a la fuerza o con intercambio de juguetes. El pequeño es quien ha de poder tomar la iniciativa de acercamiento y permanencia en las relaciones con la maestra. Lo hará si sabe que la maestra está disponible, pero sin que el deseo sea mayor en la maestra que en él mismo.

Mientras, la maestra se muestra como adulto que da seguridad y organiza el conjunto de la situación. La maestra conversa con los adultos desde su lugar, así evidencia cómo el resto de los adultos la respetan y la valoran. La maestra es quien reconoce con palabras y gestos lo que los niños hacen. ¿Quién a la larga no querrá ser acogido y protegido por el adulto al que todo el mundo respeta y escucha? Porque su dominio no se ejerce con violencia ni amenaza, sino con serenidad y cariño hacia todo el mundo.

Necesidad de las familias: anticipar el proceso, saber o intuir qué ocurrirá desde el primer momento.

A las familias se les explicaba que los niños y niñas más atrevidos inicialmente se pasearán por todo el espacio y buscarán cómo descubrir los objetos y los juguetes. Unos lo harán decididos por el atractivo de algún objeto, otros empujados a circular por todos los espacios para explorarlos.

Los más temerosos pasarán uno, dos o más días al abrigo de su adulto de referencia. Mirando, mirando y mirando..., intentando aprovechar la acción de los otros como experiencia propia. Si algún otro adulto se dirige a ellos, entonces se esconden y abrazan fuertemente a quien le da seguridad.

Se les explica que otros van combinando una y otra estrategia en función de lo que les parece que pasa, o según lo que pasa por su imaginario en cada momento.

Las idas y venidas de los niños entre los espacios del aula y el que está reservado a las familias son frecuentes. Y muy pronto saben que no les está permitido trasladar juguetes más allá de la línea al "sector familias". Ante esta limitación algunos optan por sentarse justo al lado de la línea y jugar encarado a los acompañantes. Otros por alejarse ratitos bien cortos. También hay algunos que sencillamente paran de vez en cuando su juego y levantan la cabeza para comprobar que sus adultos de referencia continúan allí y están pendientes de ellos por si puede ser necesario refugiarse.

Se explica a los adultos de referencia, frecuentemente padres o madres, que deben estar siempre atentos a que su hijo viva con gozo cualquier incursión del pequeño hacia los espacios que le son nuevos, pero que también vivan con alegría los gestos de retorno, porque esta demanda es un reconocimiento a su rol parental y una demostración del vínculo que les une. Las explicaciones que les han podido dar los maestros son decisivas en este sentido.

Estos adultos suelen seguir con la mirada las exploraciones de su pequeño y esta mirada constituye una ampliación del territorio de seguridad que ellos representan. Su mirada y

sobre todo su estado relajado son indicadores claros para el pequeño de que "todo está controlado", que no hay ninguna amenaza que los pueda sorprender, que están a gusto y que se sienten complacidos por las nuevas relaciones que empiezan a surgir.

Anticipar los tiempos: ¿cuánto dura?

Con la experiencia podemos afirmar que el proceso tiene varias fases y quizás las más importantes tienen que ver con preparar a los padres y las madres para vivir con tranquilidad e inteligencia el itinerario de la adaptación.

Que los progenitores fueran capaces de entender y ajustarse a los diferentes momentos del proceso resultaba clave y para ello, lo que más les ayuda es anticipar la información de qué va a ocurrir para que ésta les sirva de marco de contención y les permita construir modelos propios para ubicarse:

Por este motivo, les anticipamos y provocamos diálogo sobre tres momentos: a) los primeros días, b) la primera salida del adulto, c) la etapa final en la que el niño acepta su separación sin sufrimiento.

a) Primeros días

Les solemos proponer a las familias que acudan alrededor de una hora diaria. Y les decimos que calculamos que lo tendrán que hacer durante la primera quincena.

Les explicamos que algunos pequeños hacen una aceptación inmediata de la nueva situación y se muestran desde el primer momento autónomos en sus exploraciones y muy activos y seguros en las nuevas relaciones, incluidas las de la nueva maestra. Sin embargo no por ello dejan de necesitar la mirada de sus adultos. Sin ésta, muchos perderían su seguridad y actuarían sintiéndose amenazados, mostrándose como si estuvieran en riesgo y con signos de desconfianza.

Asimismo, se les anticipa que otros se mantienen unos días refugiados en la zona de los adultos o muy cercanos a

ellos. En esta dinámica a menudo inician relaciones con los otros padres y madres que de hecho suponen ya un paso en la dirección que pretendemos provocar. Tampoco pasan muchos días sin que empiecen a distanciarse algunos pasos, incitados por lo que pasa a su alrededor y seducidos por el placer que observan en los niños que juegan más alejados.

El elemento decisivo, se les anticipa, va a ser la aceptación de las relaciones con la maestra. Cuando los pequeños la acepten como interlocutora de sus juegos, cuando acepten sus ayudas ante las pequeñas dificultades o como cómplice de sus emociones, entonces la escuela para ellos dejará de ser un entorno amenazante.

Se les explica que no suelen transcurrir casi nunca más de 4 ó 5 días hasta que esto sucede. Algunos tardan 7 u 8 días; sólo más de 10 días (dos semanas) cuando hay algún factor que lo dificulta, como pasa con los niños y familias en las que ha habido períodos de hospitalización en los que se ha podido sentir “maltratado” por los adultos nuevos, o cuando ha habido duelos difíciles de resolver, como se da a veces en algunas historias de separaciones.

En estas circunstancias el proceso de presencia de los familiares ya se prevé que se alargue más allá de la primera quincena anunciada. Entonces, la presencia de los adultos de referencia la proponemos en otros espacios donde el adulto pueda estar, como por ejemplo: la secretaría. El niño puede comprobar su proximidad siempre que lo requiera, el adulto puede ocuparse de otras cuestiones como la lectura, y a la vez ya supone una primera y progresiva separación más allá de la referencia visual.

b) Primera salida del aula del adulto.

Se anticipa a los progenitores u otros adultos de referencia que habitualmente, una vez transcurridos un par de días en los que el niño haya aceptado espontáneamente a la maestra en sus relaciones, sea para beber agua o para complicidades del juego,...entonces es cuando les propondremos salir de la clase, anunciándoselo al niño y dejando un objeto personal en la silla para que el niño tenga la evidencia que el adulto no se ha ido del todo, que va a volver en breve.

Esta salida será siempre muy corta (5 minutos el primer día) y será justificada delante del niño (“voy al coche a buscar el libro...”, “voy a comprar pan”...). Les advertimos que es posible que el niño llore o se muestre inquieto, pero no tendrá nada que ver con el llanto de miedo y angustia de cuando es “abandonado” en las manos de una persona que él no ha aceptado nunca. Se les explica que también el niño a veces se niega a quedarse con el padre en casa cuando la madre sale y no por eso hablamos de angustia.

Se ayuda a las familias a percibir la gran diferencia entre el llanto de contrariedad o disgusto y el llanto de angustia o temor. No sólo en su forma, sino sobre todo en su significado y consecuencias

c) El niño ya se queda.

Y si ha sido importante anticipar el recorrido vivencial que se prevé, también es definitivo visualizar el final del trayecto y que perciban cómo pasados los primeros días de separaciones cortas (normalmente son al final de la primera quincena de escolarización) es cuando se les propondrá a los progenitores que ya dejen al niño al llegar a la escuela, sin quedarse ellos más rato del que exige una despedida relajada sin prisas y siguiendo algunos rituales (colgar la bolsa en su sitio, acercarse a la maestra y hacer algún saludo y empezar a incorporarse a algún grupo o espacio de juego).

¿Por qué los adultos de referencia del niño no deben desplazarse por todo el espacio?

Ciertamente es bueno que la primera vez, quizás el “día de puertas abiertas” antes de empezar la escolarización, el padre y la madre caminen con su niño por toda la clase y miren conjuntamente todos los materiales.

Asimismo, el período de adaptación, más que la capacidad de vida activa y relajada en unos nuevos espacios, supone la aceptación de la vida en estos espacios sin la compañía de sus adultos y sobre todo hacerlo sin sentimiento de amenaza ni de pérdida.

Por eso el proceso de adaptación ha de facilitar el acceso amoroso y en la medida de lo posible auto-regulado a la capacidad de vivir en la distancia de los progenitores en un espacio revestido de seguridad para éstos.

Sin la experiencia de acompañamiento en esta ocupación progresiva y segura de los espacios y relaciones desconocidas, las nuevas situaciones son vividas no como una conquista, sino como una pérdida.

Tener a los adultos en un espacio del que sabe que no se moverán, permite saber quién es el puerto de refugio y la atalaya desde donde anticipar exploraciones.

Son muy pocos los niños que teniendo a sus progenitores fijos en un lugar no intenten por su cuenta acercarse y explorar. En este supuesto suele ser el adulto quien busca estrategias para mantener al niño cerca y que no se distancie siguiendo su anhelo explorador. Por qué no aprovechar esta dinámica que todos hemos observado en circunstancias espontáneas.

Al contrario: cuando es el adulto quien pretende desprenderse del niño, éste se pega a él en un mecanismo defensivo suficientemente descrito por todos los investigadores de la afección y sus manifestaciones.

Referencias bibliográficas

- Bowlby, J. (1985). *La separación afectiva*. Barcelona: Paidós.
- Bowlby, J. (1998). *El apego*. Barcelona: Paidós.
- Dolto, F. (1994). *La causa de los niños*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta: Conversaciones con Antonio Faúndez*. Buenos Aires: Ediciones La Aurora.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Artículo concluido 27 de febrero de 2013

Cita del artículo:

Arnaiz Sancho, V.. (2013): La adaptación de los niños y sus familias en las Escuelas Infantiles de Menorca: Un proceso diseñado e implementado a partir de la formación de docentes y familias. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), Vol. 2(1), pp. XX-XX. Publicado en <http://redaberta.usc.es/reladei>

Acerca del autor



Vicenç Arnaiz Sancho

***Director del Equipo de Orientación Educativa y
Psicopedagógico de Atención Temprana de Menorca***

Mail: vicens.arnaiz@gmail.com

Licenciado en Filosofía y Letras, especialidad de Psicología, por la Universitat Central de Barcelona y especialista en práctica psicomotriz de ayuda (terapia) ASSEFOP. Actualmente es el director del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógico de Atención Temprana de Menorca (Comunidad Autónoma Illes Balears).

Ha sido director del Instituto para la Educación de la Primera Infancia del Govern de les Illes Balears durante 3 años (2007–2010) y del 'Observatori de la Infància i la Família de Menorca'. Asimismo, ha sido asesor externo del Ministerio Educación y Ciencia para temas relacionados con la Educación Infantil (currículum, planes de formación,...). Ha sido profesor asociado de la Universitat de les Illes Balears hasta el 2008.

Actualmente es miembro del Consejo de Dirección de las revistas Aula de Educación Infantil y Guix d'Educació Infantil y codirector de la colección de libros "Aula de Infantil" de la Editorial Graó. Así como asesor de la Organización Estados Iberoamericanos (OEI) en calidad de experto en Educación Infantil.

Ha impartido más de 100 cursos y ponencias en Congresos y Jornadas de formación para maestros de educación infantil, especialmente en lo relativo al desarrollo afectivo, didáctica de la Educación Infantil, atención a alumnos con Necesidades Educativas Especiales, cooperación Escuela Infantil-padres, etc. Es además autor de diversos libros y centenares de artículos sobre la materia.

Espacios de intercambio entre universidad y comunidad: alumnas en formación y profesionales de la educación en Jardines Maternales

Rosana Cecilia Chesta
Patricia Alejandra Doña
Ana Eugenia Montebelli
Argentina

Resumen

El presente trabajo da cuenta del estado de avance y evaluación de la implementación del Proyecto de Innovación e Investigación para el mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG, Convocatoria 2011) en la Universidad Nacional de Río Cuarto, titulado Espacios de intercambio entre universidad y comunidad: alumnas en formación y profesionales de la educación en Jardines de infantes Maternales dentro del área: Inserción de experiencias de práctica profesional desde el inicio de la formación contribuyendo al fortalecimiento de la identidad del Nivel Inicial.

Con esta propuesta "planificada", se intentó contribuir por un lado a la relación intercátedras entre Taller I, Taller II y la Práctica de Residencia, como así también con la vida institucional del centro educativo infantil. Con ello aspiramos a jerarquizar la Educación Inicial la cual se ha ido resignificando en el tiempo, pasando de ser concebida como un espacio meramente asistencial

Exchange spaces between university and community: teacher-students and professionals in nursery schools

Rosana Cecilia Chesta
Patricia Alejandra Doña
Ana Eugenia Montebelli
Argentina

Abstract

The present paper shows the condition of advance and evaluation in the implementation of the Research and Innovation Project for the improvement of the B.A in Education (PIIMEG, Summons 2011) in the National University of Río Cuarto. It was called qualified Space of exchange between university and community: trainee teachers and Education professionals in kindergartens within the area: Insertion of experiences of professional practice from the beginning of the training period contributing to the strengthening of the initial level identity. With this "planned" proposal, it was intended to contribute on the one hand to the inter chairs relation between Workshop I, Workshop

II and the Residence Practice, as well as the institutional life of the nursery school. We aspire, with this, to organize Initial Education into a hierarchy which has been acquiring new meaning as time went by. It stopped being considered as a mere welfare space to become loaded with

a uno cargado de sentido pedagógico donde se considera al niño como un sujeto integral de derecho.

Esta actividad de relacionar la universidad con el medio, no solo nos permite tomar conocimiento de un escenario complejo donde se llevan a cabo las prácticas docentes sino que además se las reflexiona y analiza desde una perspectiva teórica crítica, no para brindar una receta de cambio, sino más bien, para conocer lo inesperado, volviéndonos más prudentes, atentos y como Morín (2002) señala, no dejándolos dormir en la aparente mecánica de la trivialidad determinista, al momento de llevar a cabo las prácticas docentes en el contexto institucional y áulico.

Palabras clave: formación- universidad- alumnas- intercambio- Jardín maternal.

pedagogic sense where the child is considered to be an integral subject on his own right. This activity of relating the university to its surroundings, not only allows us to get to know a complex scenario where educational practice is carried out but in addition it allows us to reflect and analyze it from a theoretical critical perspective, not to offer a recipe for change, but rather, to get to know the unexpected thing, becoming more prudent, attentive and as Morín (2002) indicates, not leaving them to sleep in the apparent mechanics of the deterministic triviality, when we carry out the educational practice in the institutional context.

Key words: teacher education - university - students - student and teacher exchange - nursery schools

Introducción

El presente trabajo intenta dar cuenta de la ejecución de la primera etapa de un proyecto innovador enmarcado en la convocatoria PIIMEG (Proyectos de investigación e innovación para el mejoramiento de la enseñanza de grado), años 2011-2012, efectuada por las Secretarías Académica y de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto (U.N.R.C), Pcia. de Córdoba, Argentina.

El escrito explicita el problema que da origen al proyecto innovador, su fundamentación, descripción de la propuesta con sus actores intervinientes. Las acciones desarrolladas, metodología de implementación y, se brindan además algunas consideraciones finales en torno a los procesos de implementación de la experiencia.

Problema que origina la innovación

En planes de estudios anteriores al año 2002 de la carrera Profesorado en Educación Inicial, las alumnas solo debían cumplimentar un período de práctica de residencia en jardines de infantes públicos y privado. A partir del

plan de estudios vigente esta práctica, comparte un tronco común con la Licenciatura en Educación Inicial y comienza a ser de régimen anual, llevándose a cabo en jardines de infantes y Maternales.

Desde ese momento, el "Jardín Maternal Rayito de Sol", dependiente de la Secretaría de Bienestar ubicada en la U.N.R.C., fue el único espacio de inserción de las alumnas, realizando observaciones, pasantías y prácticas de residencia, por contar ésta con una estructura e infraestructura organizativa adecuada para recibir la totalidad del grupo de alumnas, además de poseer una trayectoria avalada académica y socialmente. Dado que en los últimos años el contexto socio- económico- cultural de la ciudad de Río Cuarto se ha visto modificado al igual que la sociedad en su conjunto, donde los sucesos sociales son producto de las interacciones de fenómenos complejos -los adultos a cargo de los niños tienen obligaciones laborales, de estudio, las configuraciones familiares cada vez más heterogéneas, las expectativas de vida de las generaciones mayores, ya no son siempre los abuelos los que colaboran con el cuidado y la crianza de los nietos- se torna necesario compartir entre educadores una mirada crítica y reflexiva sobre la primera infancia articulada con la función pedagógica de instituciones que como el jardín maternal

deben acompañar a la familia para favorecer el desarrollo integral de los niños/as.

Asimismo, el marco legal que encuadra la educación inicial -Ley de Educación Nacional N° 26.206- la concibe como una unidad pedagógica que comprende a los niños/as desde los 45 días a 5 años, brindando jerarquía a la tarea educativa en este nivel, promoviendo la creación de servicios de educación de gestión privada y la ciudad de Río Cuarto no está ajena a ello.

Intentando dar respuesta a estas cuestiones se consideró pertinente promover en la formación de grado de las estudiantes el acercamiento y la inserción gradual a diferentes contextos educativos.

Fundamentación

Este proyecto posee un carácter innovador dado que pretendió brindarles, tanto a las alumnas del profesorado como a las docentes en ejercicio en los Jardines Maternales, un espacio donde se vincule la realidad educativa de estas instituciones, la formación de grado y la formación continua, contribuyendo al fortalecimiento de la identidad del nivel.

Con esta propuesta “planificada”, se intentó producir una alteración en las prácticas docentes vigentes, generando una modificación en la estructura organizativa a la vez que una vinculación intercátedras - Taller I,II y Práctica de Residencia- y con la comunidad –universidad y centro educativo infantil-.

Como grupo adherimos a la definición de innovación aportada por González y Escudero en Bolívar (1999) quien la describe como un conjunto de procesos sistemáticos a través de los cuales se intenta introducir y proporcionar cambios en las prácticas vigentes, tendientes a favorecer el desarrollo profesional, el cual se concibe como un proceso continuo de aprendizaje, dando lugar a modificaciones en el accionar docente, el cual supone complejidad, confluencia de pensamiento, reflexión y acción.

Además, pretendimos contribuir a la jerarquización de la Educación Inicial la cual

se ha ido resignificando en el tiempo, pasando de ser concebida como un espacio meramente asistencial a uno cargado de sentido pedagógico donde se considera al niño como un sujeto integral de derecho.

Tomar conocimiento de esa complejidad que invade el contexto, -sociedad, institución, aula- y al propio ser-docente, alumnos-, no nos brinda una receta para conocer lo inesperado, sino más bien nos vuelve más prudentes, atentos y como Morín (2002) señala, no nos deja dormir en la aparente mecánica de la trivialidad determinista, al momento de llevar a cabo las prácticas docentes en el contexto institucional y áulico.

Continuando bajo esta postura teórica, al referirnos al escenario complejo donde se llevan a cabo las prácticas docentes no estamos dando una explicación de la realidad, sino que intentamos señalar que los conocimientos tienen que estar insertos en un contexto de reflexión y cambio, que éstos no son saberes estáticos y acabados que se mantienen inmutables a lo largo del tiempo, sino más bien que se significan y resignifican en el devenir diario.

Por ello coincidimos con el pensamiento de Edelstein (2008), cuando hace referencia a la necesidad de dar lugar al análisis y discusión de perspectivas teóricas respecto de la docencia en este tiempo histórico, de manera tal que nos permita proyectar ejes de formación docente y asumir el compromiso que supere posturas meramente declarativas, permitiendo elecciones no solamente conceptuales sino ideológicas y estratégicas. Es así que se piensa la inserción de las alumnas en un contexto diverso y complejo lo que les permitirá vislumbrar las tensiones que se generan dentro de la enseñanza al momento de tomar una postura teórica, de seleccionar contenidos, metodologías, recursos, actividades y de evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Dentro de los complejos escenarios sociales en los que se desarrolla la Educación Infantil, se intentó llevar adelante acciones innovadoras en el primer ciclo de la Educación Inicial, el Jardín Maternal, dado que éste intenta responder a las múltiples demandas,

necesidades y derechos de los niños y sus familias. Recordemos, que su finalidad radica en desenvolver acciones que favorezcan y valoricen el desarrollo físico-afectivo-social de los niño/as, respetando tiempos y la propia personalidad; ofreciéndoles un espacio en el cual se despliegan las capacidades sociales en un ambiente seguro que promueve el encuentro, las relaciones afectivas entre niño/as, adultos significativos más allá de los padres. .

La propuesta plantea como objetivo general, propiciar instancias que permitan valorar sistemáticamente los espacios de intercambio entre universidad e instituciones dedicadas a la educación maternal a través de aportes teóricos y metodológicos pertinentes. A su vez intenta dar cuenta del grado de revisión de posturas teóricas y prácticas por parte de las alumnas en formación y docentes de jardines, valorar las propuestas de acción alternativas de intervención docente en contextos de prácticas en jardines maternales.

Descripción de la propuesta de innovación

El acercamiento e inserción gradual a los diferentes contextos educativos, de las alumnas, conjuntamente con la creación de un espacio que genere el intercambio, la reflexión y la capacitación de los profesionales en ejercicio de la docencia de este ámbito educativo, se constituyeron en el centro de la innovación del proyecto.

Contamos con equipos de cátedras cuya trayectoria y experiencia en la docencia, dan cuenta del compromiso en la permanente búsqueda de acciones que favorezcan el mejoramiento de la enseñanza de grado; la construcción de nuevos aprendizajes, consensos con los docentes que acompañan a las estudiantes, desde una postura ética ante la delicada integración de otros adultos, a la escena del acontecer educativo donde los principales protagonistas son los niños

La propuesta se desarrolló a través de las asignaturas:

Taller de Inserción Profesional I, propone un acercamiento a las instituciones de educación infantil desde una perspectiva global propiciando el reconocimiento de las mismas como objetos sociales complejos.

Taller de Inserción Profesional II, profundiza los contenidos del taller anterior visualizando la transversalidad de las prácticas, donde la inserción intenta provocar rupturas epistemológicas en busca de nuevas alternativas.

Práctica Profesional Docente en el Nivel Inicial, puesta en escena de la residencia docente, entendida como un espacio de construcción reflexivo y metacognitivo, donde las lecturas de las prácticas y la interacción paulatina favorecen una actitud de compromiso con el desempeño profesional.

Se presentan dos instancias de prácticas de residencias en jardín de infantes público y/o privado. La segunda instancia refiere a la propuesta innovadora en cuestión la que implica la permanencia en un jardín maternal de la ciudad de Río Cuarto.

Investigación Evaluativa

Según Aguerrondo (2002), todo proceso innovador requiere tiempo, es por ello que, llevar a cabo esta experiencia-, que pretende generar un intercambio entre asignaturas del trayecto de formación práctica de la carrera y nuevas instituciones del medio dedicadas a la educación infantil- requirió una evaluación constante desde el inicio, hasta sus efectos finales.

Por ello coincidimos con De Souza Minayo Assis y otros, (2005), cuando hacen referencia a que toda evaluación debe permitirnos entre otras cuestiones, analizar la pertinencia, los fundamentos teóricos, la productividad, los efectos y el rendimiento de una intervención y su relación con el contexto donde se inserta.

En esta experiencia innovadora se permitió que la evaluación nos condujera a solucionar problemas prácticos y a tomar decisiones en torno a posibles modificaciones y reajustes que contribuyeran a optimizar su implementación, respondiendo a distintos destinatarios sociales, económicos, políticos y organizacionales. Por lo que se contempló el entrecruzamiento de diferentes puntos de vista, la tarea conjunta de las cátedras, y el empleo de una variedad de técnicas de recolección de datos, acordes a las diversas acciones que se desarrollaron, tales como elaboración de una memoria por parte de las alumnas y las docentes a cargo de salas, se generaron grupos de discusión al interior de las clases de las diferentes asignaturas, jornadas de reflexión y socialización con la participación de alumnos, docentes de las cátedras y de los jardines maternos involucrados en la experiencia, entre otras.

Procesos y resultados de la evaluación en las distintas fases.

Fase de iniciación: encuentros entre el equipo de cátedra con directivos y docentes de jardines maternos, con la intención de analizar la viabilidad de la puesta en práctica del proyecto innovador. Se adhirieron a participar siete instituciones y la dependiente de la U.N.R.C. Las características de las salas fueron muy heterogéneas en cuanto a la cantidad de niños y adultos que los acompañan, no así a las edades que oscilaron entre 45 días y 3 años inclusive. En cuanto al aspecto edilicio se observó que pocos jardines maternos funcionan en edificios construidos para ese fin, la mayoría son casas de familia remodeladas, por lo que no se considera el tamaño de las salas, espacio al aire libre, SUM, recomendados para niños de esta franja etaria.

Fase de ejecución: encuentros entre docentes de las asignaturas y docentes a cargo de salas, con el objetivo de evaluar el desarrollo del proyecto, y la inserción de las alumnas. Asimismo se llevaron adelante espacios de reflexión y seguimiento con

modalidad de taller por parte de los docentes coformadoras (cátedra e institución)

Fase final: jornadas de intercambio y socialización con todos los actores involucrados. Las alumnas presentaron un power point dando cuenta de la experiencia realizada con el acompañamiento de la docente de sala quien se desempeñó como coformadora conjuntamente con las docentes de las asignaturas.

Las docentes de sala, por su parte elaboraron un informe evaluativo del proceso de construcción de aprendizaje de las alumnas, también, las alumnas tuvieron la posibilidad de escribir una memoria de práctica, plasmando en ella sus vivencias, aprendizajes de esta experiencia, inquietudes, sugerencias, recomendaciones, para una futura implementación, siendo retomado esto en una instancia de coloquio junto al equipo de cátedra.

En los próximos apartados se centrará el análisis en algunas apreciaciones de los actores participantes en la experiencia:

Docentes coformadoras de sala:

- Manifestaron una falencia en la formación de grado *“las alumnas no están lo suficientemente preparadas para el Jardín Maternal”, “... se observa que las alumnas no están preparadas para los jardines maternos ya que se requiere de mayor creatividad, desenvolvimiento (expresión corporal, soltura);...vienen con mucha teoría pero con poca práctica...están más preparadas para Jardines Infantes que para maternos”.* *“las alumnas deben aprender a leer el grupo”-*
- Dos posturas, una a favor, otra se opone a realizar la experiencia:... *“Soy muy nueva en la institución, presté el espacio... sé lo que se siente, estuve hace poquito en ese rol, permití que ensayara, qué viera cómo se sentía mejor, es un grupo chiquito y no es fácil trabajar con ellos...”* *“...al principio no estaba de acuerdo, después acepté pensando lo que significa, lo que es (...)*

viví esta experiencia poniéndome en la piel de la alumna y me encantó... me permitió hacer una autoevaluación, de cómo es que uno enseña, no sólo desde lo profesional sino desde lo humano..."

- Una directora da cuenta de lo positivo de la experiencia desde otra dimensión: *...“Está muy buena la inclusión de la universidad en los jardines maternos, tener ese contacto directo es muy bueno, con las chicas que van a hacer su práctica, su observación, uno no deja de aprender, de hacer cosas nuevas, esto de ir a los jardines, ver los nenes desde lo real, ver las distintas realidades, las distintas salas, ya que con cuatro o cinco años no es lo mismo”. :...“las docentes de sala aprendieron cosas que se pueden hacer, qué material ofrecer, fue un desafío... muy creativa en las propuestas...”*.
- Dado que cuando nuestras alumnas se reciben el primer espacio laboral con el que toman contacto es el Jardín Maternal, resulta muy significativo que durante su formación accedan a estos escenarios y una docente los destaca *“..., considero que está muy bien que desde la cátedra le den la posibilidad de insertarse en las instituciones privadas (Jardines Maternales) ya que son los primeros lugares donde se ingresa luego de recibirse”*
- Respecto al tiempo de permanencia de las alumnas en las instituciones una docente menciona que debería de ser más extenso. *“Un mes es poco... para las chicas y para los niños también, una vez que las alumnas comienzan a sentirse cómodas y seguras el tiempo termina”*
- Se destacó como aspecto positivo durante la jornada la universalización de la metodología empleada al momento de presentar la propuesta didáctica a llevar a cabo en cada sala: *“Celebro la confluencia de lenguaje*

común en las propuestas al hablar de itinerario didáctico, de secuencia didáctica, donde se contemplan la enseñanza de conceptos, procedimientos y actitudes dentro del este nivel de la educación Inicial...”

Alumnas en formación:

- Valoran positivamente la experiencia realizada y especialmente la gradualidad en la que se fueron insertando en los grupos de: *“Observar a la docente en interacción con los niños me permitió valorar la modalidad que implementa en la puesta de límites, (...), se nota que tienen la necesidad de moverse o expresarse, si están algo “acelerados”, los lleva al patio, o al salón a jugar libremente, o les brinda masa de sal para que descarguen energía...”*
- La posibilidad de vincular la universidad con jardines maternos, siendo este un campo laboral de rápida inserción posterior a obtener el título y que a su vez se haya ampliado el espectro de inserción *“me parece importante el hecho de realizar las prácticas en un jardín diferente al jardín maternal de la universidad, ya que podemos conocer otras modalidades de trabajo y lo más importante es que nos facilita el ingreso a trabajar en dicho jardín en un futuro”...*
- Valoran la interacción con la docente coformadora de ambas instituciones, sintiéndose acompañadas en el proceso de inserción, afrontando temores, prejuicios, inexperiencias, lo que les permitió con el paso de los días interactuar con mayor autonomía y seguridad: *“La docente siempre estuvo presente apoyando la realización de las actividades... brindándome pequeñas ayudas ... dejando que los niños me respondan con las acciones, con las dudas o cuestionamientos propios a lo largo del trayecto del día” “La docente siempre me explicaba el por qué de cada cosa que hacía sin necesidad de hacerlo, simplemente por voluntad de*

ayudarme a observar las cosas que para mí era algo sin importancia, cotidiano, para reafirmar los conocimientos que ya poseía”

- Posibilidad de resignificar y valorar el proceso de “planificación”, concibiéndolo como una guía orientadora del proceso de enseñanza, contemplando características contextuales y de los niños; permitiéndoles organizar, tiempos, espacios disponibles, reflexionar sobre las estrategias metodológicas y recursos a utilizar. *“En la primera actividad planificada, al llevarla a cabo, preparé sólo una parte del material pensando que en el momento podía preparar lo que me faltaba, pero al comenzarla me di cuenta que debería haber preparado los materiales con más tiempo (...), dicha situación me permitió aprender y en las siguientes actividades mejorar mi desempeño”.*

Propuesta pedagógica:

- En los Itinerarios Didácticos presentados, bajo la supervisión de las docentes de salas, se visualiza que no se consideraron aspectos esenciales propios de ese ciclo de la educación inicial, como el desarrollo y características del lenguaje de los diferentes grupos etarios, actividades que favorecieran el desarrollo postural y motor autónomo, sí se trabajaron los sentidos, los colores.
- Se observa una adecuación de los contenidos específicos del Jardín de infantes al primer ciclo de la educación inicial, utilizando como herramienta el actual Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba que está pensado para niños de 3, 4, y 5 años.
- Surgen temáticas recurrentes como plantas y animales. En la elaboración de la fundamentación de las propuestas pedagógicas escasamente se visualizó el bagaje teórico construido a lo largo de la carrera, o de lo específico del nivel.

Exposiciones:

Se identificó frecuente el uso de lenguaje “cotidiano” para dar cuenta de la experiencia pedagógica. Asimismo, pudieron reconocer debilidades, fortalezas, temores a no saber cómo intervenir con niños pequeños, en especial de 12 meses a tres años, lo que da cuenta que hubo reflexión acerca de su propia práctica e instancias metacognitivas.

- Se evidenció, la búsqueda constante de propuestas superadoras en los itinerarios presentados intentando poner en práctica experiencias novedosas como dejar plasmadas huellas en harina, utilizando globos, telas colgadas en cuerdas, en otras instancias “jugaron a ser artistas”, articulando la plástica con otros campos disciplinares. Consideraron también el trabajo al aire libre, la producciones de cuentos, la producción gráfica, la escucha de sonidos y su identificación, la exploración de materiales tales como granos, telas, sábanas, pañuelos, botellas... Esto da cuenta de una selección diversificada de materiales y recursos, pudiendo revertir actividades rutinarias como el uso de fotocopias, la organización espacial de los niños sentados en sillas, entre otras...

Sugerencias para la segunda instancia de implementación:

- Brindar más participación a los alumnos de segundo año en la elaboración y puesta en práctica de la propuesta conjuntamente con los alumnos de práctica profesional docente en nivel inicial. Como así también articular los tiempos de permanencia.
- Aportar material bibliográfico referido al Jardín Maternal
- Articular acuerdos intercátedras.
- Considerar lo solicitado por las docentes de los jardines maternos

Bibliografía

- Argentina. *Ley de Educación Nacional N°26.206*. Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <http://portal.educación.gov.ar/>.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Edelstein, G. (2008). Docencia, desafíos de nuestros tiempos y proyección a futuro. *Educación*, 22.
- Candia, M. (2010) (coord.). *La planificación en la educación infantil*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Marotta, E., Rebagliati, M. & Sena, C. (2009). *¿Jardín Maternal o Educación Maternal?* Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Morín, E. (2002). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Pitluk, L. (2008) (coord.). *Jardín Maternal III un desafío a favor de la infancia*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Souza Minayo, M. C. & otros (2005). *Evaluación por Triangulación de Métodos. Abordaje de Programas Sociales*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Ponencia presentada en las V Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina. 4, 5 y 6 de octubre de 2012.

Artículo concluido 10 de enero de 2013

Cita del artículo:

Rosana Cecilia Chesta, R.C., Doña, P.A., Montebelli, A.E. (2013): Espacios de intercambio entre universidad y comunidad: alumnas en formación y profesionales de la educación en Jardines Maternales. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), Vol.2(1), pp. XX-XX. Publicado en <http://redaberta.usc.es/reladei>

Acerca de la autora



Rosana Cecilia Chesta

Departamento del Profesorado

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

Mail: rosanachesta@hotmail.com

Profesora en Educación Pre Escolar. Licenciada en Educación Inicial. Técnico en Conducción Educativa. Diplomada en Ciencias Sociales con orientación en Constructivismo y educación. Pos título en conducción y Gestión Educativa.

Se desempeña como docente efectiva de la Universidad Nacional de Río Cuarto en el Departamento del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial desde hace 14 años.

Se ha desempeñado como docente de sala en el Jardín Maternal Rayito de Sol dependiente de la Universidad Nacional de Río Cuarto y desde hace 9 años se desempeña como docente titular en la sala de 5 años del Jardín de Infantes Doctor Adolfo Alsina dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Es asesora de instituciones educativas de nivel inicial. Se desenvuelve como formadora de docentes en capacitaciones.

Estudiante avanzada de la Especialización en Constructivismo y Educación en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Investigadora en formación. Secretaria de Ciencia y Técnica U.N.R.C. Córdoba Argentina Co-autora de publicaciones en revistas científicas con referato, actas de congresos, capítulos de libros, ponencias eventos científicos locales, nacionales e internacionales.



Patricia Alejandra Doña

Facultad de Ciencias Humanas

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

Mail: patriciadoa@yahoo.com.ar

Licenciada en Educación Inicial. Profesora en EGB 1 y 2. Diplomada en Educación. Especialista en curriculum y prácticas en contextos escolares. Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Río Córdoba. Docente de sala de 5 años institución Pública. Asiste a congresos y capacitación en cursos de diversas temáticas



Ana Eugenia Montebelli

Facultad de Ciencias Humanas

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

Mail: amontebelli@hum.unrc.edu.ar

Licenciada en Psicopedagogía, Maestranda en Ciencias Sociales y Docente en la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto. Córdoba. Argentina Investigadora en Formación. Secretaría de Ciencia y Técnica. Universidad Nacional de Río Cuarto. Córdoba. Argentina. Co-autora de publicaciones en revistas científicas con referato, actas de congresos, capítulos de libros, ponencias eventos científicos locales y nacionales.

A mejor profesorado, mejor educación. El desafío de una Educación Infantil de calidad.

Miguel A. Zabalza Beraza,
M^a.Ainoa Zabalza Cerdeiriña

España

Resumen

El documento de la OCDE *Starting Strong III* (2012) ha señalado con claridad que la Educación Infantil es una fuente de beneficios para padres, niños y sociedad, pero matiza que esos beneficios vienen condicionados por la calidad de los servicios que se ofrezcan. La propia OCDE (*Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, 2005*) planteaba que la calidad de la Educación Infantil dependía de la calidad de sus educadores. Partiendo de ambos convencimientos, los autores tratan de establecer los factores que condicionan una buena formación del profesorado para la Educación Infantil. Se vincula la formación del profesorado a 4 factores internos a las instituciones formadoras: (1) la idea de infancia y de escuela infantil que sirve de soporte al proyecto formativo; (2) la peculiaridad de la universidad como contexto de formación; (3) las/los estudiantes que ingresan en la carrera y (4) la cultura del medio al que se pertenece. Más allá de las instituciones formativas, en relación al espacio externo, otros cuatro factores condicionan, también, la formación del profesorado: (5) la tradición predominante en la formación de profesionales para la Educación Infantil; (6) las políticas curriculares que enmarcan los procesos formativos; (7) el *benchmarking* como referente

Better Teachers for Better Early Childhood Schools. The challenge of quality.

Miguel A. Zabalza Beraza,
M^a.Ainoa Zabalza Cerdeiriña,

Spain

Abstract

The OECD document, *Starting Strong III* (2012), has clearly indicated that pre-primary education is a source of benefits for parents, children and society, but the same document clarifies that those benefits are conditioned by the quality of the services offered. Another OECD document (*Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, 2005*) argued that the quality of pre-school education rely on the quality of their teachers. Based on both evidences, the authors try to analyze several factors that determine a good teacher training for this educational period. Pre-school teachers education is related to four training institutions internal factors: (1) the idea of early childhood and early childhood school that supports the training project, (2) the uniqueness of the university as a training context, (3) the students who enter the career and (4) the culture of the place to which each of them belongs. Beyond the educational institutions, other four factors influence teacher training too: (5) the predominant tradition in the training of professionals to pre-primary education, (6) the curricular policies that frame the learning processes, (7) the benchmarking as a process to establish the quality of our training proposal and (8) the childhood policies that establish the

global de contraste para establecer la calidad de nuestra propuesta formativa y (8) las políticas de infancia que establecen el marco normativo en que se desarrolla la Educación Infantil.

Palabras clave: Educación Infantil, Formación de profesores, Políticas de infancia, Calidad en la Educación Infantil, Currículos universitarios.

regulatory framework in which pre-primary education should be developed.

Key words: Early childhood education, Teacher education and training, Early childhood policies, Early childhood education quality, Higher Education curricula.

Introducción

La formación del profesorado para la Educación Infantil abarca un ámbito tan amplio de cuestiones y problemáticas que no es fácil situarse en él. Tampoco lo es lograr una posición que permita formarse una visión de conjunto de la problemática que implica. Esa complejidad es patrimonio de muchas profesiones, incluida la del profesorado, pero adquiere matices de especial consideración cuando hablamos de la Educación Infantil, pues en este ámbito todos los elementos que conforman el contexto de la profesión resultan demasiado borrosos: se discute si lo que llamamos educación lo es o pertenece más bien al ámbito de la acción social y los cuidados; se discute si el objeto de la actuación de los profesionales son los niños o habría que ampliarlo a sus familias; existen enfoques contrapuestos sobre la naturaleza, estructura y organización de las instituciones llamadas a atender a los niños y niñas de esas edades (sobre los espacios, los tiempos, las actividades, los recursos). En definitiva, este contexto de borrosidad complica la toma de decisiones que deberían servir de base a la formación de los profesionales destinados a ejercer su función en el ámbito de la Educación Infantil.

No es por tanto de extrañar, que siendo las fuentes y fundamentos de la formación tan variados y complejos, lo sean, también, las tradiciones que sobre formación del profesorado se han ido implantando en los diferentes países. En ese marco global, resulta muy difícil adoptar una postura comprensiva

que trate de relacionar todos los elementos. Las instituciones internacionales que lo han intentado acaban produciendo materiales de difícil lectura y escasa aplicabilidad en los que cada país va contando lo que se hace en su contexto siempre bajo una lectura necesariamente simple y descriptiva. Eso ha sucedido, por ejemplo, con el por otra parte estupendo documento de la OCDE *Starting Strong III* (2012) en el que se recogen las opciones que han adoptado un numeroso grupo de países pertenecientes a la organización. Y, aunque más centrado en unas áreas territoriales específicas (España y Latinoamérica), algo parecido ocurre con el documento de la OEI, *Formación de docentes y educadores en Educación Infantil* (2008).

Con todo, ambos informes resultan muy interesantes por su punto de partida, por las preguntas a las que intentan responder y por la estructura desde la que plantean el análisis de la Educación Infantil y sus profesionales. El documento de la OCDE se plantea la calidad como la condición básica de una buena Educación Infantil:

“Early childhood education and care can bring a wide range of benefits- for children, parents and society at large. But the magnitude of the benefits is conditional on <quality>” (p.9)¹.

El propio documento aclara esta idea: “Un numeroso grupo de investigaciones ha constatado que la educación y los cuidados a los niños pequeños comporta un amplio espectro de beneficios como, por ejemplo, mejor bienestar infantil y mejores resultados

¹ “El cuidado y la educación infantil pueden traer una amplia gama de beneficios para los niños, los padres y la sociedad en general. Pero la magnitud de esos beneficios está condicionada por la <calidad>”

de aprendizaje que actúan como base para el aprendizaje a lo largo de la vida; mayor equidad en el desarrollo infantil y reducción de la pobreza; el incremento de la movilidad social intergeneracional; mayor participación de las mujeres en el mercado de trabajo; incremento de los índices de natalidad; y un mejor desarrollo económico y social de la sociedad en su conjunto” (p.9). Pero todos esos beneficios, insiste, están condicionados por la calidad. Incluso aunque aumente el acceso a los servicios para la infancia, si éstos no prestan atención a la calidad de lo que allí se ofrece, no se constatan beneficios significativos ni para los niños ni para la sociedad que los ofrece.

Resulta muy importante esta referencia a la calidad. No sólo por lo que tiene de condición que influye en que los niños pequeños y sus familias se puedan beneficiar de los servicios que se les ofrecen, sino por lo que tiene de llamada de atención al espejismo de los números y de los índices de cobertura en los que se basan algunas políticas de infancia. Es importante y justo que la Educación Infantil llegue al mayor número de familias y contextos posible pero lo es, igualmente, que la oferta se les haga en buenas condiciones. Y, por otra parte, la cuestión de la “calidad” de la Educación Infantil, nos lleva de forma directa a la formación del profesorado. Sato (1992) planteó una interesante visión de la calidad como una estructura que se asienta sobre tres dimensiones: la calidad de diseño, la calidad de procesos, la calidad de resultados.

A la primera la denominó “calidad de diseño” que se refiere al conjunto de componentes de que se dota a una institución o una situación para que ésta pueda cumplir sus objetivos y la señaló como una de las condiciones básicas de la calidad. La calidad de diseño depende de las gerencias y los responsables políticos, de quienes tienen la capacidad de establecer una correcta planificación de los procesos a desarrollar y de los recursos necesarios para llevarlos a cabo (tanto materiales, como organizativos y personales). No se pueden pretender grandes objetivos con escasez de recursos y en condiciones precarias. Resulta impensable que

una factoría pueda fabricar un vehículo de alta gama si la inversión que se ha hecho en ella se corresponde con las necesidades de fabricación de un utilitario. Lo más que se les podrá pedir es que fabriquen utilitarios de calidad. En educación, no siempre somos capaces de visualizar esta primera condición de una buena Educación Infantil. Menos ahora que hemos entrado en una situación de crisis y los recortes se aplican indiscriminadamente sobre todo tipo de actuaciones sociales. Sobre esa cuestión poco cabe hacer a los profesores y a quienes los formamos salvo, obviamente, aquello que nos corresponde como ciudadanos preocupados.

Más importante, en nuestro caso, es el segundo pilar de la calidad: la “calidad de proceso”. Así como la calidad de diseño dependía de las gerencias y de los responsables políticos; la calidad del proceso depende de los técnicos y profesionales. Sólo cuando hay buenos profesionales de la educación se consiguen resultados educativos de calidad. Tampoco es infrecuente que los profesionales nos instalemos tanto en la adscripción de culpas y responsabilidades a los otros (el Gobierno, la Administración Educativa, los directivos de las instituciones, las familias e, incluso, los propios niños) que olvidemos que el que las cosas se hagan bien depende de nosotros. No sólo de nosotros, pero sobre todo de nosotros. Y en ese nosotros, hemos de incluir tanto a los profesionales de la Educación Infantil como a quienes nos encargamos de su formación. Resulta interesante, a este respecto, la reflexión que el escritor y periodista español Javier Marías hacía en relación a la crisis que nos atenaza: “Llama mucho la atención que aquí todo el mundo se pregunta qué va a pasar pero pocos se preguntan qué podemos hacer nosotros”. A esa cuestión vamos a dedicar este artículo, a lo que podemos hacer por mejorar la Educación Infantil sobre la base de la formación de los maestros y maestras destinados a desarrollarla.

Finalmente, la tercera de las dimensiones de la calidad es la “calidad de resultados” que, como parece obvio, no es sino subsidiaria de las dos dimensiones ya mencionadas, el diseño y los procesos. De

todas formas resulta interesante hacernos conscientes en nuestro contexto de hasta qué punto nos hemos acostumbrado a analizar la calidad de los resultados al margen de los otros elementos de la calidad (diseño y procesos), que son los que le dan sentido. Los informes internacionales, las estadísticas sobre pruebas de resultados se quedan en eso, en meras consideraciones sobre las consecuencias de unos factores que no se analizan.

Del documento de la OCDE podemos extraer, por tanto, la condición de la calidad. Del documento de la OEI podríamos tomar como punto de partida, las interesantes preguntas que se plantea como ejes del guión que desean seguir en sus consideraciones generales: “¿cuál es el horizonte de la Educación Infantil?, ¿cuál es el horizonte de la formación de docentes y educadores?, ¿qué retos deben enfrentar los procesos de formación de docentes?” (p. 10). La cuestión que a nosotros nos afecta es claramente la segunda, pero resulta obvio que no se puede afrontar ese aspecto sin tener clara la respuesta a la primera. Y de la forma en que

nos planteemos ambas se derivará los retos y prioridades que nos vayamos a plantear en relación a la tercera.

En definitiva, y volviendo a la idea de complejidad con la que iniciábamos esta introducción, la formación de maestros y educadores para la Educación Infantil constituye un exigente proceso de preparación de profesionales que estén en condiciones de concebir y desempeñar las tareas educativas y de cuidado con los niños y niñas pequeños de tal manera que respondan al alto nivel de expectativas que se proyecta sobre ellos y sobre su trabajo. Si lograr una Educación Infantil de calidad pasa por formar a buenos profesionales; el lograr una buena formación de los educadores de infancia pasa por tomar en consideración todo un conjunto de factores que condicionan el sentido, los contenidos y la organización de los procesos de formación. El siguiente gráfico trata de representar el marco de contextos que definen (y, por tanto, potencian o dificultan) la formación de profesores para la Educación Infantil:

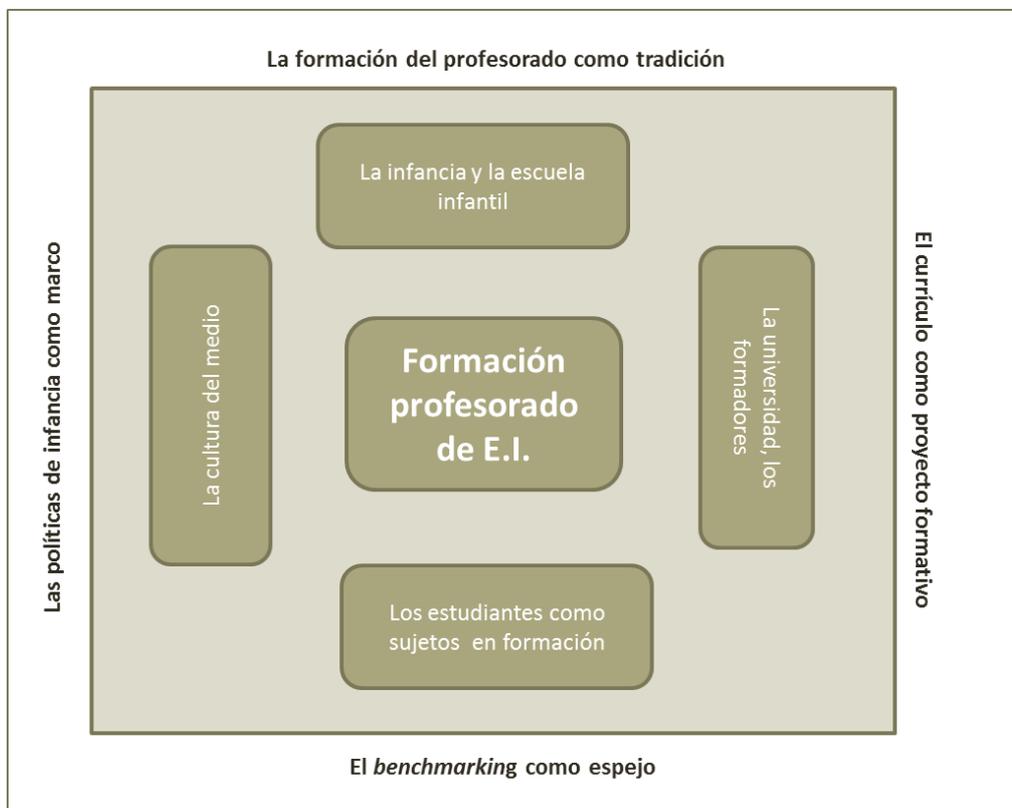


Gráfico 1: Condicionantes de la Formación del profesorado de E.I. (Elaboración propia).

Lo que nos intenta aclarar el gráfico es dónde situar la formación del profesorado de la Educación Infantil. De hecho, el punto de partida es considerar que no se trata de un tema que se pueda abordar al margen de los contextos que lo enmarcan y le dan sentido. En el esquema que aquí se ofrece, se establece un doble espacio: un espacio interno y uno externo. En el espacio interno aparecen los factores que condicionan el trabajo a desarrollar en las instituciones formativas: constituyen elementos vinculados a los procesos y cuya variación, para obtener una mejor formación del profesorado, está en buena parte en nuestras manos. En el espacio externo aparecen elementos que van más allá de lo que, normalmente, se puede alterar desde dentro de las instituciones formativas y acaban por tanto, funcionando como invariantes o contexto de condiciones de lo que en ellas se puede hacer.

En ese espacio interno, la formación del profesorado de Educación Infantil constituye un ámbito de actuación que se halla muy estrechamente vinculado a 4 contextos que actúan como fuentes de definición de lo que la formación debe ser:

1. La infancia y la escuela infantil. Parece fuera de lógica pensar la formación de profesores al margen de lo que se siente, se sabe o se vive en relación a la infancia. La forma en que representamos la infancia (cómo son los niños, cómo se desarrollan, cómo aprenden, cómo se relacionan, etc.) constituye la base de nuestros planteamientos educativos. Y sin embargo, salvo excepciones, poco se han modificado los planes de estudio universitarios de los últimos años a pesar de los avances de las neurociencias, la aparición de las tecnologías, o los reclamos de la multiculturalidad.
2. La universidad y el profesorado universitario. Cuando hablamos de formación de profesores (sobre todo si quienes lo hacen son profesores universitarios) solemos referirnos a lo que deben ser, saber o hacer los futuros profesores, pero en realidad, de lo que deberíamos hablar, es de lo que debemos ser, saber y hacer nosotros mismos, profesores universitarios encargados de su formación para que ellos y ellas progresen en la dirección adecuada. Esa mirada hacia nosotros mismos resulta fundamental: quiénes somos los formadores de profesores, qué experiencia profesional tenemos, en qué nos hemos formado y qué sabemos en realidad, qué y cómo trabajamos con nuestros estudiantes, qué tipo de relación mantenemos con el resto del profesorado de la carrera, etc. Esas son las cuestiones clave en la formación de los futuros educadores (Altet, Paquay y Perrenoud, 2007).
3. Los (sobre todo, las) estudiantes con las que trabajamos. Pertenecen a una generación muy diferente a la que pertenecemos sus profesores y eso genera no pocas disonancias en las expectativas mutuas. Por otro lado, su formación constituye un proceso bifocal en el que, por un lado, hay que atender a las demandas que les hace su profesión futura pero, por otra, ellos mismos están en proceso de formación como jóvenes adultos que están construyendo su proyecto de vida, consolidando sus convicciones y valores y buscando su propio puesto en el mundo, no solamente en la profesión.
4. Finalmente, está la cultura del medio en que vivimos y a la que nuestros estudiantes pertenecen. La formación de profesores tiene en este campo un importante dilema entre lo global y lo local. En el mundo abierto en el que vivimos se impone, con frecuencia, lo global. Eso podría no constituir un problema especial en relación a nuestros estudiantes ya adultos y con una suficiente vinculación a su propio medio. Pero como futuros profesionales que trabajarán con niños pequeños han de desarrollar una especial sensibilidad hacia la cultura propia y próxima, que constituirá el armazón principal del trabajo que vayan a desarrollar con ellos y con sus familias.

La formación de profesores de niños pequeños ha de construirse, por tanto, en torno a estos 4 ejes que precisarán de revisiones periódicas para incorporar los ajustes que sean necesarios. Esta flexibilidad es algo de lo que no andamos sobrados. Pero más allá de estos cuatro referentes internos, la formación del profesorado de Educación Infantil viene condicionada por los otros 4 importantes factores externos que completan el cuadro:

- a) La tradición en la formación de profesores y, en general, en las políticas de profesorado. Las culturas formativas y de ingreso en la carrera imponen fuertes restricciones al cambio, por eso existen tantas diferencias entre unos países y otros. La importancia que se le otorga al título como requisito de inclusión-exclusión de la carrera; el sentido más teórico o práctico de la formación; la mayor o menos vinculación con las escuelas durante la formación; la necesidad de una prueba final (oposición) para el ingreso en la carrera, etc. son elementos que prefiguran las condiciones en que se desarrollará la formación.
- b) El currículo formativo que ofertan las universidades. El currículo considerado no solamente como contenidos a aprender, sino como estructura de los saberes que se ofrecen y como coreografía de los aprendizajes que se favorecen: resulta muy diferente formarse en un sistema de disciplinas individuales y aisladas que en un sistema modular; hacerlo en un marco didáctico en el que priman las lecciones magistrales o en otro en el que se trabaja por proyectos o resolución de problemas.
- c) El benchmarking como forma de contraste en relación a otras instituciones formadoras de especial reconocimiento en el ámbito nacional e internacional. La búsqueda de modelos de “buenas prácticas” formativas resulta un elemento fundamental para poder romper las inercias a las que

suele conducir un modelo institucional concéntrico, más preocupado por atender los intereses de las personas que están dentro que por acomodarse a las demandas que el ejercicio profesional plantea.

- d) Finalmente, se han de considerar las políticas de infancia y de familia como marco general de dispositivos, recursos, exigencias y modelos de actuación al que se habrán de integrar nuestros estudiantes cuando egresen.

Somos conscientes de que no es que aporten mucho los modelos explicativos excesivamente complejos, pero entendemos que ninguno de estos elementos puede desconsiderarse a la hora de analizar la formación del profesorado para la Educación Infantil. Hay que huir de la tentación de pensar la formación como el conjunto de años que un estudiante ha de pasar en la universidad o el número y tipo de materias que habrá de estudiar. La formación posee una estructura poliédrica con muchos elementos a tomar en consideración. Lo que nos ha solido pasar es que hemos dissociado la formación de los elementos que le dan sentido y, al final, se nos ha convertido en un listado de materias, una estructura burocrática y rígida.

En el marco de estas coordenadas se moverá este texto. Y no es poca cosa haber llegado a elaborar un esquema. Como confesaba la Dra. Carlino (2006), el autor (en este caso, los autores) se remueve inquieto dando vueltas al tema sobre el que ha escribir hasta que logra diseñar un esquema:

“Y trabajé mucho, inquieta, hasta encontrar una estructura o eje organizador, lo cual ocurrió hace dos días. Durante ocho días estuve pensando cuál sería ese eje... hasta que “se me hizo la luz” y eso fue posible por el hecho de haber podido sostener el trabajo de pensar, con ayuda de la escritura, durante más de una semana de incertidumbre.” (p.8)

A partir de ese momento, una vez organizado el container, la tarea se hace más sencilla, no porque sea simple, sino porque te desazona menos. El siguiente paso es ir colocando tus propias ideas y las que vayas

seleccionando de tus lecturas en su lugar adecuado, esto es, construir un discurso coherente. Vamos a ello.

Formar maestros/as de Educación Infantil: la construcción de la identidad.

¿Qué somos o qué son las maestras y maestros de Educación Infantil? Todos los elementos del anterior gráfico son importantes pero, en realidad, la cuestión fundamental que habremos de plantearnos proviene de un elemento transversal a todos ellos: la identidad. No siempre se tuvo, ni se tiene, clara la idea de la identidad profesional de los enseñantes, menos aún de los de Educación Infantil. ¿Qué se hace en Educación Infantil, se enseña, se cuida, se atiende?, ¿qué es educar a niños pequeños, una profesión o un trabajo?

Al margen de cuestiones laborales y de salario (pero sin olvidarlas), a quienes pertenecemos a este espacio de la educación, nos gusta pensar que las maestras de Educación Infantil son profesionales en el pleno sentido de lo que pertenecer a una profesión significa: unos conocimientos especializados; el dominio de unas técnicas capaces de afrontar las demandas que se nos plantean; un trabajo en el que debes asumir responsabilidades y tomar decisiones en base a tu propio juicio; unas actitudes propias de quien se siente comprometido con el ejercicio de una función relevante para la sociedad. Podríamos añadir, como otro elemento relevante, la vocación pero, lamentablemente, eso solo añadiría más leña al fuego.

En el año 1966, la Unesco tomaba postura a favor de esta visión profesional:

“La enseñanza debe ser considerada una profesión cuyos miembros aseguran un servicio público; tal profesión requiere no sólo conocimientos profundos y competencias específicas, adquiridas y mantenidas a través de estudios rigurosos y continuado sino, también, un sentido de

la responsabilidad individual y colectiva en relación a la educación y al bienestar de los alumnos” (art. 6).

Y en esa misma recomendación, la Unesco insistía, como vimos que también hacía la OCDE, en la importancia del profesorado en la búsqueda de la calidad:

“Debería reconocerse que el progreso de la educación depende, en gran parte, de la formación y competencia del profesorado, así como de las cualidades humanas, pedagógicas y profesionales de cada educador” (punto 4).

Con todo, esta cuestión de la profesionalidad no convence a todo el mundo. Algunos movimientos sindicales no quieren ni oír hablar de profesionalidad docente (término que atribuyen a las nuevas políticas neoliberales) y prefieren defender una visión estrictamente laboral (de “trabajadores de la enseñanza”, y en muchos casos, “por cuenta ajena”) para el profesorado. En su opinión, la idea del profesionalismo sólo es una coartada para cargar con mayores responsabilidades a los docentes encomendándoles funciones que no figuran en sus contratos de trabajo y convenios colectivos y por las que tampoco reciben remuneración.

Vinculada a esta idea de la profesionalización suele estar la del reconocimiento social, otro de los grandes asuntos que indirectamente afectan a la formación de profesores. Le afectan en cuanto a las características de los estudiantes que acceden a esa carrera y a las expectativas de futuro con que llegan, en cuanto al nivel de exigencias que los estudios plantean, en cuanto al salario que se les ofrece, en cuanto a su posición en esas jerarquías implícitas que en el mundo de las profesiones y en el seno de cada una de ellas se van consolidando (¿por qué tiende a otorgársele una mayor relevancia profesional al profesorado de secundaria que al de Educación Infantil?). Por eso, suenan tan interesantes y esperanzadoras las palabras con las que la Universidad de Victoria, en Nueva Zelanda, presenta su carrera de profesorado de Infancia:

Early childhood teachers are among the most influential and important members

of the community. The teaching and care that they offer lay the foundation for success in education, and in life. Our Early Childhood programmes prepare graduates to take on this responsibility with confidence, and enjoy the excitement, creativity, and challenge of working with young children.²

La primera urgencia a resolver en la formación del profesorado de la Educación Infantil tiene que ver con la recuperación del valor y relevancia social de su trabajo. Ellas y ellos están llamados a formar parte del grupo de personas “más influyentes e importantes de la comunidad” porque “la enseñanza y los cuidados que ellos ofrecen sientan las bases para el éxito en la educación y en la vida”. Y, quizás más importante aún, la universidad que ofrece esos estudios, se lo cree y lo dice públicamente. Y cabe suponer que espera que los estudiantes que accedan a esa carrera, lo hagan con esas mismas expectativas. Lamentablemente no siempre ha sido así. Durante mucho tiempo se pensó que cuidar de los niños pequeños era una tarea que requería de mucha paciencia pero de escasa profesionalidad. Que era una tarea de mujeres porque la naturaleza las había preparado mejor para el cuidado de los niños. Que era un trabajo complejo (por la intensidad de la atención que requieren los niños) pero sin demasiadas exigencias técnicas pues el objetivo era mantenerles entretenidos y vigilados. Una visión, como puede entenderse, bien alejada de la conciencia que poco a poco se ha ido gestando sobre la importancia de los primeros años de la vida de los niños y sobre los beneficios que para el desarrollo infantil supone una buena educación temprana. Esas ideas parcas y reductivas de profesión educativa han constituido una fuerte cortapisa en el desarrollo de este segmento de la profesión docente.

La formación del profesorado desde los parámetros del perfil profesional y de las condiciones contextuales en las que dicha formación se realiza (el espacio interno del modelo).

Cuando la función social de las profesiones está clara, el diseño de la formación de esos futuros profesionales no suele presentar dificultades añadidas importantes. Más complejo es el diseño cuando tales funciones resultan borrosas, o son muchas o no existe un acuerdo generalizado al respecto. En cualquier caso, ninguna profesión puede pensarse en el vacío sino en relación al desempeño que se espera que los profesionales de ese campo desarrollen, el perfil profesional.

En ese espacio interno de condiciones y factores de la formación de maestros y maestras de Educación Infantil hemos identificado 4 grandes campos de referencia.

La formación del profesorado desde la visión de la infancia y de la escuela infantil.

La pregunta básica que nos podemos plantear en este apartado es cuál es la visión de la infancia de la que se ha de nutrir, a día de hoy, la formación de educadores. Los estamos preparando para trabajar educativamente con qué tipo de niños. Han cambiado mucho los niños en los últimos 25 o 30 años. ¿Ha cambiado en esa misma proporción y orientación la formación de nuestros egresados?

Dos aspectos presentan una especial relevancia en lo que se refiere a la visión de los niños y niñas pequeños: la percepción del trabajo a realizar con ellos y la forma en que dicha visión se proyecta sobre los distintos modelos de escuela infantil.

² Universidad de Victoria: <http://www.victoria.ac.nz/home/study/undergrad/earlychildhoodteacheducation>

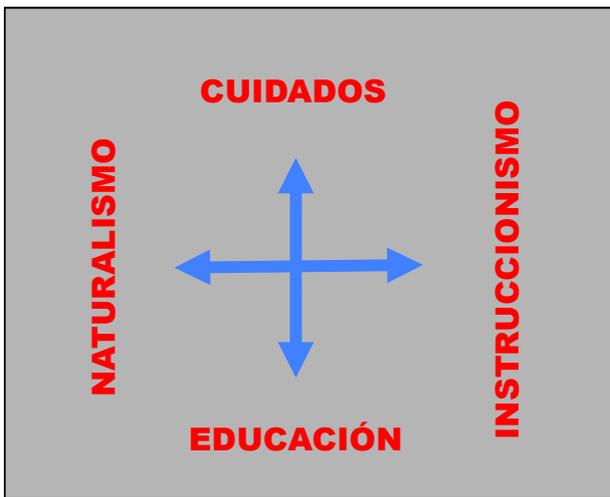


Gráfico 2: cuatro perspectivas sobre la infancia.
(Elaboración propia).

En el gráfico anterior (necesariamente simplista y reductivo) podemos ver con claridad el contraste entre diversas formas de conceptualizar el trabajo a realizar con niños y niñas pequeños. En el primer eje tenemos dos polos contrapuestos:

- La visión de los niños como seres vulnerables, necesitados de atenciones que den respuesta a sus necesidades básicas de seguridad, adaptación, higiene, actividad y juego, alimentación, etc. da pie a una perspectiva centrada en los CUIDADOS que las personas adultas a su cargo deben proporcionarles.
- Por el contrario, una visión de los niños pequeños como sujetos en desarrollo, inteligentes, creativos, capaces de aprender, enriquecerse cognitivamente y resolver cuestiones cada vez más complejas, da pie a una perspectiva centrada en la EDUCACIÓN como actividad formal desarrollada por personal experto.

En el otro eje, nos encontramos con dos visiones de la infancia igualmente contrapuestas:

- La visión del desarrollo infantil como la consecuencia de la progresiva madurez que los niños y niñas pequeños van alcanzando a medida que pasa el tiempo. El trabajo a realizar con ellos

es el de “dejarles crecer” y situarlos en contextos seguros y ricos en los que ellos puedan desplegar sus potencialidades innatas. Es el NATURALISMO, la visión roussoniana de la educación.

- La visión del desarrollo infantil como un proceso regulado desde fuera del propio niño. En su nacimiento, los niños son tanquam tabula rasa, un vacío que hay que ir rellenando poco a poco a través de los estímulos e influencias externas. El ambiente y la intervención externa adquieren una gran importancia. Es lo que llamamos el INSTRUCCIONISMO, la visión lockeana de la educación.

Si estas cuatro visiones de la infancia y de su desarrollo las proyectamos sobre los servicios a la infancia y, entre ellos, las escuelas infantiles, tendremos 4 grandes modelos de escuelas:

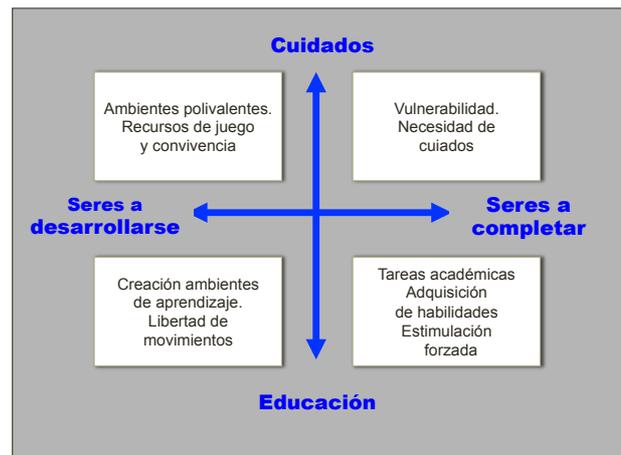


Gráfico 3: cuatro modelos de escuela infantil.
(Elaboración propia).

Al final, podemos ver que la formación de educadores podría adquirir orientaciones muy diferentes en función de la imagen que nos hagamos de la infancia y del papel de las escuelas en su desarrollo.

- Entre el eje de los cuidados y la visión de los niños y niñas como seres a desarrollarse tenemos los servicios a la infancia en los cuales, lo que se pretende, es ofrecer a los niños ambientes seguros y ricos para que ellos vayan desarrollando autónoma-

mente sus capacidades sobre la base del juego y las relaciones con los otros niños. Requiere de adultos sensibles a las necesidades de los niños y con capacidad para crear ambientes estimulantes. No es un modelo escolar sino de cuidado de los niños. El nivel profesional de los cuidadores no precisa ser alto (aunque tanto mejor cumplirán su función cuanto mejor formados estén);

- b) Entre el eje de los cuidados y la visión de los niños como seres a completar tenemos una visión de las escuelas infantiles como espacios en los que profesionales de los cuidados a la infancia sustituyen a las familias en la prestación de dichos cuidados. Su función no es de “enseñar” y por tanto no suele tratarse de modelos escolares. La función que desempeñan es el cuidado (que, efectivamente, en algunos casos puede ser un cuidado especializado en función de las características de los niños atendidos). Es más frecuente en el periodo de los 0 a los 3 años.
- c) Entre el eje de la visión de los niños como seres a completar y el eje de la educación están las escuelas infantiles más típicamente intervencionistas. Los profesionales han de ser técnicos que dominen los procedimientos y estrategias para lograr que los niños y niñas vayan aprendiendo cosas a través de estímulos directos, de actividades planificadas, de recursos didácticos especializados. Es la escuela de las fichas, de las intervenciones dirigidas a promover aprendizajes y desarrollar destrezas que los niños no poseen. Los profesionales que las atienden han de ser buenos técnicos y dominar las estrategias para que los niños vayan adquiriendo competencias cada vez más especializadas.
- d) Entre el eje de la visión de los niños como seres a los que hay que dejar que se vayan desarrollando autónomamente y el eje de la educación, nos

encontramos con un tipo de modelos de escuelas infantiles muy basadas en la creación de ambientes ricos y estimulantes que propicien la actividad libre y escasamente regulada. Los profesionales que las atienden tienen que saber mucho de desarrollo infantil y de manejo de ambientes. Su intervención es más indirecta, no son enseñantes sino facilitadores del trabajo de los niños a los que dejan seguir su propio ritmo de desarrollo.

Omne exemplum claudicat (todo ejemplo cojea), decían los romanos y eso pasa con los modelos que pretenden esquematizar en exceso la realidad. Los modelos nunca son puros, siempre hay trasvases de unos a otros. También sucede eso en lo que se refiere al esquema que presentamos. Los tipos de escuela infantil que en él aparecen no son excluyentes y no es fácil identificarlos con escuelas reales que conozcamos (o quizás sí). Pero puede servir de marco de referencia para poder entender que orientarse por uno u otro de los modelos afecta de manera clara al enfoque que vayamos a dar a la formación de los futuros educadores de infancia. En cualquier caso, en nuestro contexto, las escuelas infantiles pertenecen, sobre todo, a los dos últimos modelos: las hay más centradas en el niño y en su desarrollo autónomo y las hay más intervencionistas en las que se formalizan más los procesos para que los niños vayan asentando conocimientos y destrezas planificados de antemano.

Esa perspectiva más general puede completarse, de cara a la formación de los futuros profesores, con una revisión de las funciones que están llamadas a cumplir las escuelas infantiles. En nuestra opinión, las funciones esenciales de la escuela infantil se pueden agrupar en las 4 siguientes:

1. potenciar el desarrollo de los niños y niñas;
2. compensar los desequilibrios y reforzar la equidad;
3. constituir un ecosistema de encuentro y aprendizaje;
4. actuar como “modelo educativo”.

Los niños pequeños, en situaciones normales, van avanzando en el desarrollo de sus capacidades y destrezas de forma natural. Cuando el ambiente familiar es seguro y estimulante, la energía que el propio niño posee va haciendo que el despliegue de sus potencialidades se produzca de forma espontánea. La hermosa película del francés Thomas Balme, *Babies*, nos documenta cómo niños nacidos en contextos tan diversos como Namibia, Japón, Mongolia o Estados Unidos van desarrollándose durante su primer año de vida. Los cuatro alcanzan logros similares, aunque con matices, al final de su primer año de vida. El primer año de vida tiene una dependencia mayor de los factores biológicos, pero incluso en ese periodo los estímulos externos son fundamentales. Y su capacidad de impacto sobre el desarrollo irá aumentando en los años subsiguientes. Ese es el principal papel de la escuela infantil, complementar la estimulación que ya reciben en su familia en un nuevo contexto de seguridad y bienestar, de manera que vayan avanzando con firmeza y equilibrio en el desarrollo de todas sus capacidades. De esta manera se asegura que todo el conjunto de capacidades infantiles vayan progresando y afianzándose en base al trabajo profesional de sus educadores. Esta función que resulta importante para todos los niños y niñas pequeños lo será, de manera especial, para aquellos que provienen de familias donde tales situaciones de seguridad, estimulación y contexto enriquecido no se dan.

En tercer lugar, las escuelas infantiles están llamadas a ser ecosistemas de encuentro y aprendizaje. Los niños que vienen a las escuelas se van a encontrar con realidades conocidas aunque ahora, vistas desde otra perspectiva.

- se van a encontrar consigo mismos (viéndose en otro contexto, con otros adultos, con otras rutinas y tareas; se van a conocer mejor utilizando otro tipo de recursos que la escuela le ofrece);
- se van a encontrar con las cosas y los objetos, por eso resulta tan importante en la escuela infantil la variedad de objetos y situaciones, que actuarán como estímulo de nuevas maneras de experimentar con

ellas, de nuevos conocimientos y habilidades; con nuevos descubrimientos sobre la naturaleza de las cosas y sus usos;

- se van a encontrar con las noticias y los acontecimientos del mundo, desde fenómenos naturales a fiestas, eventos culturales, deportivos, científicos, etc.; todo lo que pasa en el mundo puede pasar por la escuela y enriquecer el imaginario infantil;
- se van a encontrar con otras formas de ser, de pensar y actuar, con otros niños que son diferentes a ellos, que visten diferente, que hablan de otra manera, que se comportan distinto, que dicen cosas nuevas;
- finalmente, se van a encontrar con otras formas de ver y analizar lo cotidiano, el barrio en el que vive, las calles por las que pasan, los árboles que le rodean, los fenómenos atmosféricos, las fiestas.

En definitiva, la escuela infantil es el momento de la deconstrucción de la propia experiencia vital de los niños para reconfigurarla después con sus propios recursos cognitivos y de actuación. Y así es como va avanzando en los tres carriles sobre los que se desliza su desarrollo infantil: el carril de las estructuras somáticas y psicológicas básicas (seguridad, sentimiento de competencia, capacidad intelectual y motriz, etc.); el carril de las competencias de su nivel (lenguaje, autonomía, destrezas motrices, habilidades artísticas o de producción, dominio de la situación, aprendizajes vinculados a las tareas escolares, etc.) y el carril de la apropiación de la cultura de su entorno (conocimiento de las comidas, formas de producción, fiestas, canciones, tradiciones, modos de vida, antepasados, etc.).

¿Qué se deriva de todo esto para la formación de profesores? Nosotros creemos que constituye la base central, el core curriculum de su formación. Obviamente, la orientación hacia un tipo de escuela infantil muy intervencionista y académica nos exigirá formar al profesorado en las diversas disciplinas y en las técnicas a aplicar para su adaptación a los niños pequeños. Una escuela más basada en la organización de ambientes estimulantes y enriquecidos precisará de

profesorado más especializado en la creación de ambientes, en el diseño de procesos en los cuales los niños puedan ir afrontando proyectos o iniciativas cada vez más ricas y atractivas para ellos. Y es poco probable que sepan hacerlo si esto no lo han vivido ya antes en su formación como maestras y maestros.

La formación del profesorado desde la perspectiva de lo universitario

El hecho de que la formación de los futuros maestros/as de Educación Infantil se produzca en sede universitaria trae consigo importantes variaciones en cuanto a la orientación que se puede/debe dar a su formación.

El tránsito de una formación basada en un sistema más estrictamente profesional (Normales, Escuelas de Magisterio, Profesores, Ciclos Formativos Superiores, Scuola Magistrale, Centros Superiores de formación del profesorado, etc.) a una formación más netamente universitaria ha traído consigo tanto ventajas como inconvenientes. Por un lado, se ha quebrado la tradición de algunos países que poseían una larga experiencia en ese modelo formativo más práctico y vinculado a las tareas profesionales establecidas. Y como en todo cambio significativo el proceso se ha desarrollado con no pocas resistencias y conflictos. Por otro lado, la integración en la universidad ha proyectado sobre la formación de docentes y educadores buena parte de los dilemas en los que se mueve la formación universitaria. En cualquier caso, se ha hecho necesario un cambio de paradigma en la formación. La formación universitaria tiende a priorizar el desarrollo de ciertos componentes de lo formativo:

- una fuerte formación de base (formación en materias genéricas y propedéuticas);
- una orientación hacia la investigación;
- un fuerte peso de lo teórico que a veces, desplaza a lo práctico (bien porque le resta tiempo, bien porque lo subordina al conocimiento teórico: deja la práctica para cuando se domine la teoría, lo que, a veces significa dejarlo para cuando acabe la carrera);

- una elevación de las tareas profesionales hacia aquellas actuaciones más cargadas intelectualmente (en detrimento de otras con mayor carga de habilidad manual o cuidados prácticos);
- una tendencia a la acumulación de saberes desagregados cuyo dominio se desarrolla de forma autónoma;
- una querencia explícita o implícita hacia la especialización.

En el caso de la carrera de maestro/maestra estos dilemas (con su parte positiva y negativa) se han hecho patentes de forma clara y mantenida. Las carreras de formación del profesorado de Educación Infantil se han ido llenando de materias genéricas orientadas a reforzar la formación de base de los futuros educadores (psicología, sociología, antropología, pedagogía, etc.), aunque, con frecuencia, se trata de contenidos excesivamente genéricos o abstractos, más relacionados con la formación general en Ciencias Sociales que aquella más específica en temas de infancia y desarrollo infantil. La contraposición entre teoría y práctica sigue constituyendo una queja habitual de nuestros estudiantes. El fuerte peso adquirido por el Practicum ha venido a actuar como contrapeso de esa tendencia natural de los estudios universitarios hacia la teoría (aunque sólo sea porque es el ámbito que mejor domina su profesorado). La sobresaturación de lo intelectual frente a lo manual y práctico ha tenido consecuencias dramáticas en el campo de la Educación Infantil, pues nuestros graduados entienden que ellos no han estudiado para cambiar pañales a los niños sino para planificar y desarrollar procesos de más alto nivel intelectual. La complementación entre el *cure* y el *education* se llena de contradicciones.

Esos elementos negativos se compensan con las aportaciones positivas que la vida universitaria ofrece a los futuros educadores. Ha mejorado su identidad profesional y el reconocimiento social de la actividad docente. Mejora la formación de base y el sentimiento de autoeficacia de los profesionales. En nuevo modelo formativo abre sus perspectivas de análisis de la situación en la que actuarán: serán profesionales con capacidad de pensamiento autónomo y crítico, con capacidad para hacer

análisis que vayan más allá de las tareas concretas a desarrollar con los niños y niñas que atiendan (una visión sociológica de la estructura social y el funcionamiento de las clases sociales; una perspectiva antropológica del contexto y la cultura; un conocimiento más sutil del desarrollo infantil y de los modelos curriculares, un mejor conocimiento de las disciplinas y de su aplicación en contextos de aprendizaje infantil, etc.). Una preocupación constante por analizar las prácticas, por investigar los procesos que desarrollan. El paso por la vida universitaria debería constituir un valor añadido para los futuros educadores de infancia por la visión de la vida y del mundo que en ella se desarrolla, por la relación con el resto de estudiantes de otras carreras, por la participación en movidas culturales y políticas, por el crecimiento en la autonomía personal y el pensamiento crítico que el contexto universitario promueve.

Por otro lado, la integración de los estudios de formación de profesores en la Educación Superior ha significado una mejora de las cualificaciones con que se accede a la carrera, aspecto que los estudios sobre la profesión docente han relacionado con la mejora de la calidad de los servicios a la infancia. La OCDE, en su Informe de 2005, se hace eco de ese consenso general, apoyado en investigaciones, de que los profesionales bien formados son el factor clave de la calidad de la Educación Infantil. La formación recibida afecta intensamente a lo que los maestros hacen en su trabajo, y eso que ellos y ellas hacen, constituye el factor clave de una buena Educación Infantil. Por ese motivo, redimensionar la formación de los docentes y mejorarla se convirtió en el objetivo básico de las políticas de infancia de la pasada década (Starting Strong II: OCDE, 2006).

Ha habido mucho debate en la literatura internacional sobre la importancia que tiene el incremento de la cualificación exigida a los profesionales de la Educación Infantil de cara a la obtención de mayores niveles de calidad en los servicios a la infancia. Aunque se desecha la visión simplista de una relación directa entre mayor cualificación y mayor calidad del desempeño de los docentes (Early, Maxwell, Burchinal, Alva, Bender, Bryant, Cai, et al.,

2007), diferentes estudios internacionales han constatado el impacto positivo que ejerce la posesión de mayores cualificaciones. Así, el estudio longitudinal inglés EPPE identifica el nivel de cualificación de los educadores como uno de los factores que explican la calidad de la Educación Infantil (Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B, 2010); Howes, James y Rictchie (2003) encontraron que los profesores con Bachelor (nuestro grado actual) eran los más efectivos; el NIEER (National Institute for Early Education Research, Barnett, 2004) también defiende la idea de que una mayor cualificación (tomando en consideración no sólo la naturaleza del título sino su especificidad en relación a la educación infantil) dota a los profesionales de mayor habilidad para resolver problemas, para organizar los procesos de aprendizaje en el ámbito de la alfabetización y les capacita con un mejor vocabulario.

La formación del profesorado desde la dimensión personal

“Los buenos docentes no sólo son máquinas bien engrasadas. Son seres emocionales, apasionados, que conectan con sus estudiantes y llenan su trabajo y sus clases de placer, creatividad, retos y alegría” (Hargreaves, 1998, p. 835).

Esta segunda orientación de la formación del profesorado de Educación Infantil posee una gran importancia. Importancia que no se corresponde con el tratamiento que se hace de ella en los actuales programas universitarios. Parece fuera de toda duda la trascendencia que los aspectos personales tienen en el ejercicio educativo con niños pequeños. La sensibilidad (esa capacidad de saber leer las necesidades y demandas de los niños y de ponerse a su disposición), la cercanía a los niños, la alegría y el humor, la paciencia y sentido pausado y tranquilo en las reacciones, el uso del propio cuerpo como recurso de interacción y diálogo proxémico con ellos. Son tantas las dimensiones personales que el profesorado de Educación Infantil ha de saber manejar como recursos que llama la atención

la escasa importancia que se les da en los procesos de formación. “Kids don’t learn from people they don’t like” (los niños no aprenden de personas a las que no quieren) titulaban Aspy y Roebuck (1977) su libro, en el que recogían datos de una investigación sobre 500 profesores y 10.000 estudiantes. En Educación Infantil esa idea debería constituir el eje central de la formación.

Ya había recordado Gardiner (1989) esa estructura de niveles formativos en los que se desarrolla la preparación de los docentes. En su esquema, las experiencias formativas deben impactar tanto en lo que él denomina aprendizajes públicos (es decir, aprendizajes pertenecientes al currículo formal) como en los aprendizajes personales (esto es, aquel tipo de mejoras que tienen que ver con el propio desarrollo personal de los formandos). Desde esa perspectiva, identifica tres niveles en la formación de los futuros profesionales:

1. El primer nivel se centra en lo que se ha de aprender, los contenidos (que a veces se convierten en resultados o metas concretas que se han de alcanzar y que aparecen como requisitos para graduarse).
2. El segundo nivel se refiere al desarrollo personal y a la forma en que cada estudiante construye los significados a partir de su propia experiencia.
3. El tercer nivel se refiere al meta-aprendizaje: a cómo cada uno/a llega a identificar y hacerse consciente de su propio estilo de aprendizaje.

Los estudios universitarios han estado, por lo general, tan preocupados por el primer eje de estos aprendizajes que han olvidado los otros. Los nuevos aires de los enfoques constructivistas y de las competencias han recuperado el tercer nivel. Pero sigue manteniéndose en la zona opaca de nuestros procesos formativos el nivel 2, que se refiere al desarrollo personal. Desarrollo personal que algunos programas han planteado como “madurez para la profesión”, entendiendo que trabajar con niños pequeños constituye un contexto con fuertes demandas emocionales y exige una intensa implicación personal. El viejo

principio pedagógico de que los profesores “enseñamos tanto por lo que sabemos como por lo que somos”, adquiere una especial relevancia cuando estamos hablando de Educación Infantil.

Esa madurez que se plantea como un objetivo casi inasible en los programas de formación se hace aún más necesaria ante los torcidos derroteros por los que va avanzando la imagen social de las escuelas infantiles y de sus profesionales. Los múltiples escándalos de pederastia y/o maltrato infantil, avivados por el sensacionalismo mediático, han inoculado en las familias un gran sentimiento de recelo con respecto a las personas a las que confían a sus hijos. Y al socaire de esos temores han ido creciendo prejuicios en contra de los hombres como abusadores potenciales. Importa mucho romper esos prejuicios y hacerlo no sólo como una defensa corporativa sino incluyendo esa garantía de madurez personal como elemento central de los procesos formativos que los futuros profesionales siguen.

Pero esta dimensión personal de la formación no está construida solamente de prevenciones y miradas de sospecha que debemos atajar. Contiene mucho de ese espíritu lúdico y creativo que necesitamos desarrollar en nuestros estudiantes para que cuando se conviertan en profesionales sean personas libres, alegres, capaces de disfrutar con los niños y de sentir la felicidad que ellos les van a transmitir. La primera condición para ello es que ellos y ellas, nuestros estudiantes, sean personas seguras de sí mismas y sientan que van a ser muy buenas maestras y maestros de niños pequeños. Formarlas no debe consistir sólo en transmitirles conocimientos disciplinares, sino en reforzar su propia autoestima, su sentimiento de autoeficacia, la conciencia, si esa es la situación, de que han escogido la carrera adecuada a sus capacidades.

Desde hace un par de años, hemos introducido en el programa de nuestra materia (Diseño curricular en Educación Infantil) un proyecto al que denominamos MY BEST. Se refiere a experimentar con aquello que cada estudiante entiende que es lo mejor que él/ella sabe hacer: cantar, contar cuentos, hacer manualidades,

cocinar, algún deporte, pintar, matemáticas, algún tipo de juego, etc. Aquello en lo que cada quien se siente fuerte. Nos ha llamado la atención cómo para muchos de ellos es algo en lo que nunca habían pensado. Y en algunos casos, incluso cuando lo piensan, son incapaces de identificar algo en lo que se sientan especialmente buenos. Sin embargo, descubrirlo y saber sacarle provecho puede ser una importante experiencia de refuerzo de la autoestima. Nosotros estudiamos mucho a Gardner y sus inteligencias y, en el fondo, ése es su mensaje: no somos buenos en todo pero, con seguridad, hay algo en lo que sí podemos ser buenos. Y ese componente bueno debemos ser capaces de ayudarles a reforzarlo, trabajarlo, hacerlo funcionar como una fuente de energía. Cuando estén con niños pequeños podrán acudir a ese punto fuerte de su repertorio y sentirse bien.

Otro de los aspectos importantes a considerar en esa dimensión personal de la formación es todo lo que tiene que ver con el problema de la soledad en la que muchos profesionales de la Educación Infantil desarrollan su tarea. La cultura individualista de trabajo docente que se ha instalado en muchas escuelas hace que las educadoras hayan de afrontar su tarea prácticamente a solas (ellas con su grupo de niños a quienes han de atender en todas sus necesidades). Para muchas personas (sobre todo cuando han de tener que afrontar situaciones de necesidades especiales por parte de algunos de sus niños) esta situación se convierte en una fuente permanente de estrés y angustia. Por eso se hacen tan importantes, en particular en la Educación Infantil, las comunidades de práctica profesional (Day, 2005). Pero volviendo a un argumento anterior, resulta difícil que esto ocurra en la práctica del trabajo en la escuela infantil si, previamente, no se ha trabajado en ese sentido en el periodo de formación inicial a través de comunidades de aprendizaje (Galinsky, 2012)

La formación del profesorado desde la perspectiva cultural del entorno

Uno de los dilemas importantes que el mundo globalizado en el que vivimos nos impone es la búsqueda de equilibrio entre lo global y lo local, entre la cultura formal de las disciplinas y la cultura local y viva del entorno en el que vivimos. De cara a los niños pequeños y la conquista de su identidad este aspecto resulta crucial.

Esta anécdota de uno de los autores de este texto, resulta significativa. Hace unos meses, desarrollando un curso en la ciudad mexicana de Oaxaca, trataba de explicar el sentido del trabajo por competencias en la enseñanza básica. Asistían al curso varios profesores indígenas y otros que, aunque no lo eran, trabajaban en comunidades pequeñas. Hablamos de las 10 competencias que configuran nuestro modelo. Siguieron con atención la explicación y participaron mucho en la proyección de cada una de ellas en la práctica, pero al final, me hicieron ver que aquello estaba muy incompleto. Sobre todo faltaba una competencia que ellos consideraban fundamental: la integración en el entorno. Nadie puede ser buen profesor en nuestras escuelas, aseguraban, si no se integra en el entorno. Y eso les pasaba a bastantes maestros: venían de fuera (de la ciudad) y no conseguían sentirse parte de aquella comunidad, no lograban entrar a formar parte de ella. Nunca conseguían ser buenos docentes: ni las familias confiaban en ellos, ni ellos se sentían cómodos en aquel ambiente.

Resulta una constatación muy importante. Quizás lo sea más cuando se trata de comunidades con una identidad muy particular, pero lo es, en cualquier caso, en todos los contextos. Los niños y niñas con los que vamos a trabajar son seres culturales, hijos de una cultura nutricia que es la que, en principio, les da identidad. Los maestros y maestras de Educación Infantil no pueden ser ovis que desembarcan en una zona que desconocen y a la que llegan con formas de vida y pensamiento ajenos.

Por eso juegan un papel tan importante en la formación de los futuros profesores de Educación Infantil las aportaciones que puedan hacerles materias tan cruciales como

la sociología o la antropología. No sólo porque vayan a adquirir conocimientos teóricos relacionados con el corpus científico de esas disciplinas, sino porque deben capacitarles para hacer una lectura correcta del contexto social, cultural y humano en el que van a trabajar; dotarles de recursos para identificar los factores clave de su identidad cultural y para saber cómo integrarlos en las actividades y proyectos a desarrollar en la escuela infantil.

No se trata, desde luego, de que la escuela esté llamada a perpetuar prejuicios o disfunciones de la cultura local, cuando las haya. En esos casos (temas de higiene, alimentación, cuidados de los niños, conductas, modelos educativos familiares, etc.) la escuela debe trabajar por asentar otros modos de hacer. Pero, de la misma manera, ha de ser sensible a todo lo que de positivo y enriquecedor tiene la cultura local en términos de lengua, tradiciones, formas de trato entre las personas, visión del mundo, etc. Postman (1981) hablaba, en este sentido, de la función termostática de la escuela. La escuela como una estructura social en permanente diálogo con el medio: cuando el medio social tiende a homogeneizar y fagocitar las culturas locales, la escuela debe actuar como escudo defensivo de éstas, potenciarlas, revitalizarlas; cuando, por el contrario, la inercia local hace que todo se reduzca a la tradición, la escuela debe convertirse en adalid de la modernización y el cambio. Lo denomina enfoque ecológico de la función docente: “el ecólogo no es un utópico, un ideólogo, un dogmático ni, por supuesto, un teólogo. Es, sobre todo un médico, un navegante, un timonel. La suya es una política de remedios, el único empeño de su programa es el de corregir desequilibrios” (p.22)

Esta visión de compromiso cultural con el entorno en el que le toque trabajar hace de los educadores de infancia profesionales flexibles, capaces de adaptarse a los diversos contextos en los que son llamados a trabajar. Lejos de la imagen del profesional de “foto fija”, el funcionario rígido que vaya donde vaya hace lo mismo, maneja idénticos recursos y se atiene a la formalidad de las exigencias burocráticas. Esa flexibilidad es algo que las Facultades de Educación deberíamos ser capaces de transmitir a nuestros estudiantes

de magisterio. Cuando hablamos de profesionales reflexivos y críticos deberíamos estar refiriéndonos a planteamientos formativos de este tipo.

La formación del profesorado de Educación Infantil desde el contexto metainstitucional y político en el que se desarrolla: el círculo exterior de la formación.

Si consideramos la formación del profesorado desde la perspectiva del círculo exterior del esquema con el que iniciábamos este artículo, tenemos que hacer referencia a los cuatro grandes componentes que lo delimitan: las tradiciones formativas del país, los modelos curriculares, el benchmarking y las políticas sociales y culturales. Se trata de cuestiones muy relevantes cuya argumentación merecería otro texto. Sirvan aquí unas cuantas reflexiones al respecto.

La tradición de los modelos formativos del profesorado

Varios de los textos que se ofrecen en este monográfico sobre formación de profesores aluden a esas tradiciones y a cómo se han ido desarrollando en diferentes países. En el caso de la Educación Infantil esas tradiciones condicionan de una manera clara la forma en que cada sociedad encara la atención a los niños y niñas pequeños. La tradición se ha consolidado a través de leyes, a través de adscripción de responsabilidades, competencias y presupuestos a diferentes organismos del Estado y de las Comunidades Locales, a través de una forma particular de leer y dar respuesta a las necesidades de los niños pequeños y sus familias, a través de una específica estructuración en uno o varios periodos los primeros años de la vida de los niños (supeditando a esa estructura las políticas sociales). En fin, la tradición ha ido configurando una particular visión de la infancia, de sus derechos y de quién y cómo está llamado a atenderlos.

De todas maneras, las tradiciones que afectan a la infancia resultan todavía cortas y titubeantes. La infancia es una realidad nueva, un descubrimiento reciente en cuanto grupo social sujeto de derechos y necesitado de la intervención social y política de los responsables de la comunidad. Podemos decir, por tanto, que aunque, efectivamente existen tradiciones que condicionan la atención a la infancia, éstas aún siguen siendo modificables sin grandes sobresaltos. Y esa es una ventaja importante para el desarrollo de nuevos enfoques sobre la Educación Infantil.

El principal peso de la tradición radica, en nuestra opinión, en la mayor o menor prioridad que siga jugando la familia como referente de la atención a los niños pequeños. La familia lo es todo para los niños en la cultura occidental y sólo en la medida en que las familias han ido abriendo la mano de su exclusividad, se han ido abriendo campo las escuelas infantiles y los servicios a la infancia. La nueva perspectiva filosófica de los "derechos de la infancia" ha puesto en cuestión el papel omnímodo de las familias como "propietarias" de los hijos y ha otorgado un nuevo papel a los Estados y a las comunidades locales en la protección y educación de los niños pequeños. Pero esa controversia Familia-Estado sigue estando a la base de las diferentes tradiciones en cuanto al cuidado de la infancia. Las sociedades en las que el papel de la familia sigue siendo prevalente han montado dispositivos de variado tipo para atender a los niños y niñas pequeños huyendo de los modelos escolares, que representan, por su parte, un mayor protagonismo de los Estados. La necesidad de profesionales bien formados ha surgido, como resulta obvio, al socaire de esta nueva visión de la responsabilidad de los Estados en la educación de los niños y niñas pequeños. Si los Estados han de poner en marcha políticas de infancia que incluyan dispositivos educativos, ello implica que han de establecer las condiciones personales y materiales para que tales dispositivos funcionen adecuadamente. Y ahí es donde aparecen los profesionales. No sólo los educadores pero, sobre todo, educadores.

Lo que sucede es que también la aparición de esta nueva figura destinada a satisfacer el derecho a la educación y el desarrollo equilibrado de los niños pequeños tiene su historia y ha ido recorriendo diversas etapas desde sus orígenes a la actualidad (en un proceso aún inacabado y que, seguramente, dará nuevos giros en el próximo futuro). En sus albores, la educación infantil se dirigió hacia aquellos niños y familias en situación de riesgo y los profesionales pertenecían a los ámbitos de la beneficencia, la salud o la asistencia social. Cuando se generalizó al conjunto de la población, siguió teniendo carácter de compensación social y fue atendida por mujeres bien dispuestas y capaces de hacerse cargo de la atención de los niños pequeños en los momentos en que las familias (detentadoras del poder y responsabilidad sobre los hijos) no podían hacerlo y delegaban la función. Poco a poco, los propósitos de la atención a los niños han ido elevando la naturaleza de los propósitos formativos (bienestar, desarrollo equilibrado, aprendizajes, juego, socialización, preparación para la escolaridad obligatoria, etc.), la función educativa se ha ido especializando y el trabajo educativo sea ido encomendado a profesionales cada vez mejor formados (Diego y González, 2010).

No todos los países han ido evolucionando a la vez ni en la misma dirección en relación a este objetivo de la profesionalización de los educadores de infancia. Siguen existiendo tradiciones en las que el papel de la familia se mantiene como prevalente (sobre todo en la etapa 0-3 años) y se valoran más las funciones del cuidado de los niños que la potenciación de aprendizajes formales de tipo escolar. La necesidad de profesionalización del personal resulta menos relevante. Existen enfoques educativos en los que se sigue priorizando el papel de las familias como educadoras y la formación va dirigida a los padres para que sean ellos quienes desarrollen las tareas que en otros lugares corresponden a los profesionales. Con todo, la mayor parte de los países han ido avanzando hasta incluir en sus políticas de infancia la presencia de profesionales con formación especializada (al menos tres años de Educación Superior, a partir de los 18 de edad).

La formación del profesorado desde los modelos curriculares

Un segundo aspecto importante en lo que se refiere a la formación de maestros y maestras para la Educación infantil es el que se refiere al marco curricular en el que se forman. La formación de profesores pasa a veces por alto este elemento y toma más en consideración los años de estudio o el tipo de institución en el que se produce la formación. Sin embargo, ni uno ni otro de dichos elementos tiene un impacto formativo comparable al que ejerce el marco curricular de la formación. Y, pese a ello, sólo en los últimos años se está prestando algo de atención a esta condición central de la formación (Zabalza, 2012).

Los modelos curriculares universitarios (al menos los españoles) se han estancado en esquemas rígidos y convencionales, generalmente estructurados en torno a disciplinas que funcionan de manera autónoma y con un escaso nivel de coordinación (ni en la secuencia de contenidos, ni en la progresión de las tareas a realizar, ni en la búsqueda de un mayor nivel de autonomía del estudiante a medida que avanza en la carrera). El diseño curricular es el missing point de nuestros Planes de Estudio que, pese a que han ido mejorando en diversos aspectos en las últimas reformas, están todavía lejos de las posibilidades que ofrecen otros enfoques más innovadores y flexibles. También en esto, las tradiciones académicas pesan mucho y resultan muy difíciles de variar, pues afectan a rutinas organizativas que han acabado convirtiéndose en derechos del profesorado.

Los diseños curriculares deben resolver cuestiones que afectan de manera clara a algunas cuestiones básicas de la formación del profesorado de Educación Infantil:

- la combinación entre aprendizajes generales y otros especializados en Educación Infantil;
- el equilibrio entre cuestiones teóricas y otras más prácticas;
- la complementación entre aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) y aprendizajes en escuelas infantiles

(también teóricos y prácticos). En definitiva la complementación entre las materias de la carrera y el Practicum;

- la presencia de problemas reales de la profesión en los contenidos de la carrera; como los estudios de casos o los proyectos a realizar en las escuelas (Pozuelos, 2007), la observación y análisis de secuencias reales de actuaciones de educadores de infancia; la observación y análisis de secuencias de actuaciones de niños en contextos educativos, etc.;
- la posibilidad de interrelacionar unas materias con otras a través de la presencia de módulos, el trabajo por competencias, los espacios de intersección curricular u otras modalidades de articulación de los contenidos del currículo;
- la posibilidad del trabajo en red con estudiantes de otras universidades y/o de otros países que permita reforzar el sentido internacional de la formación y una visión más polícroma y multicultural del mundo de la infancia y de las posibilidades de responder a sus demandas;
- la presencia de espacios para que los propios estudiantes de magisterio desarrollen sus propias capacidades personales, especialmente aquellas en las que se puedan sentir más fuertes y que les servirán de eje globalizador de su trabajo como educadoras (Alati, 2005). Algunos modelos formativos conceden un año completo a sus estudiantes para que desarrollen esas cualidades más fuertes en ellas/os (el arte, la música, las ciencias, la psicología, el deporte, etc.).

Lo que resulta obvio es que no se forma igual a un estudiante en un modelo curricular organizado por asignaturas sueltas que en una estructura curricular modular; en un modelo basado en aprendizajes teóricos que en otro con muchas prácticas; en un enfoque curricular conceptual que en otro en el que se de especial importancia al componente

afectivo de los estudiantes (Wilson y Berne, 1999). Obviamente, las opciones y alternativas adoptadas pueden ser muy diferentes. El problema que tenemos es que ni siquiera nos planteamos esta cuestión y, al final, organizar el currículo formativo se limita a identificar las materias que se han de impartir y dejar que cada profesor/a organice la que le toque impartir como crea más conveniente.

La formación del profesorado desde el benchmarking.

El benchmarking (comparar nuestros planes de estudio con los de otras instituciones) constituye una de las aportaciones positivas e interesantes de este mundo global y abierto que nos ha tocado vivir. Tanto los modelos como las prácticas formativas de los diversos países solían quedar en la zona invisible de políticas locales, pero eso ha cambiado radicalmente hoy en día: podemos acceder con facilidad a los programas de formación inicial o permanente de todas las instituciones y de todos los países. Y, siendo así, se nos abre un nuevo espacio de necesidades formativas: las necesidades comparativas (Bradshaw, 1972), que convierten en necesidad propia aquel tipo de beneficios que poseen otras comunidades y nosotros no poseemos. Se trata de un tipo de necesidad de fuerte impacto político y sobre el que se basa buena parte del desarrollo social que van alcanzando los países, arrastrados por los avances que otros países se han adelantado en incorporar.

En el ámbito de los currículos de formación inicial de docentes este proceso de comparación resulta muy positivo, aunque no siempre los países o las universidades se prestan a ello, pues prefieren mantener su propia tradición. Sin embargo, el benchmarking no fuerza la imitación, aunque sí intensifica la reflexión sobre las propuestas que cada institución está haciendo. En el fondo, se trata de comparar nuestra propuesta formativa (nuestro Plan de Estudios) con el que están ofertando algunas de las instituciones más reconocidas en la formación del profesorado de Educación Infantil. Del contraste entre lo nuestro y lo de ellos surgirá el denominado

currículo nulo, es decir, aquel tipo de contenidos y experiencias que ellos ofrecen pero nosotros no. Y ahí es donde comienza nuestra deliberación y toma de decisiones: podemos reafirmarnos en nuestro modelo (porque nos parezca más conveniente y adaptado a nuestras necesidades, porque responda mejor a los recursos de que disponemos, porque forma parte de nuestros planteamientos estratégicos, etc.) o abrir un periodo de revisión de nuestro proyecto, para ir incorporando aquel tipo de elementos formativos que no figura en nuestro proyecto pero que nos parecen de interés.

Por lo general, existen diferencias muy notables entre las propuestas curriculares y las estrategias formativas de unas instituciones y otras. Diferencias que pertenecen a diversos ámbitos:

- el nivel de rigidez/flexibilidad de la propuesta: en algunos casos se establece un itinerario prácticamente único y rígido para todos los estudiantes mientras en otros se ofrecen mayores alternativas, aunque sean modulándolas a través de categorías según la importancia de las opciones (maior – minor) o del peso en créditos que se ha de alcanzar en cada uno de los ámbitos formativos (nº de créditos de formación metodológica, nº de créditos de formación psicológica, nº de créditos de materias disciplinares, etc);
- la estructura más o menos articulada de la propuesta (aspecto al que ya nos hemos referido en el apartado anterior);
- los contenidos y/o disciplinas que forman parte del plan formativo.

De la comparación con esas instituciones de prestigio puede salir un plan estratégico de mejora de nuestra propia oferta.

La formación del profesorado desde las políticas sociales y culturales

Finalmente, las políticas sociales y culturales, al menos en lo que se refieren a la infancia, marcan de manera clara las condiciones y exigencias a tomar en consideración en los planes de formación del profesorado. También en este aspecto, las tradiciones pesan mucho, unas veces como lastre que impide cambios, otras como blindaje ante pretensiones de precarización de los dispositivos destinados a la infancia.

Uno de los puntos en permanente desequilibrio en dichas políticas es el ciclo 0-3 años. Nuestro actual ministro de Educación se estrenó en el cargo diciendo que ese periodo no pertenecía al sistema educativo sino a las políticas sociales (y, por tanto, a otro departamento). Afortunadamente, su desenfoco no ha propiciado cambios relevantes hasta el momento, aunque siempre está ahí la espada de Damocles. Es el peso de una tradición escasamente consolidada que actúa como lastre. Por el contrario, cuando los dirigentes políticos de algunas ciudades italianas quisieron renunciar a sus escuelas municipales para pasárselas al Estado, la ciudadanía se rebeló y tuvieron que desistir. Es el peso de una tradición que actúa como garantía.

En cualquier caso, las políticas sociales y culturales acaban aproximando o alejando la infancia del foco de sus intereses y prioridades. Y el que se haga una cosa u otra va a significar que la escuela infantil pueda integrarse más o menos en las dinámicas sociales de la comunidad local. Y supondrá, como consecuencia, que los profesionales que trabajan en ellas hayan de reducir su marco de acción al interior de las aulas o puedan ampliarlo a todo el territorio y la comunidad a la que la escuela pertenece. El movimiento de las ciudades educadoras y el programa internacional Agenda 21 constituyeron, y aún lo siguen haciendo, un magnífico reflejo de cómo los planteamientos políticos pueden propiciar proyectos educativos de alta calidad que, a su vez, requieren de profesionales competentes que sepan adaptarse a ellos y, a su vez, adaptarlos a las condiciones que plantea la Educación Infantil.

Epílogo

Al final, de lo que se trata es de que con buenos profesionales de la Educación Infantil logremos buenos programas y proyectos educativos para los niños y niñas pequeños. Necesitamos, por tanto, diseñar programas de formación del profesorado de alta calidad. No resulta fácil establecer en qué radica la calidad de un programa de formación de profesores, o qué factores son los que influyen en ella (Kagan, Cohen y Neuman, 1996). Hyson, Biggar Tomlinson y Morris (2009) se lo han planteado revisando los programas de una muestra de 1200 instituciones norteamericanas de formación de profesores. Esta cuestión de la calidad ellos la han resuelto en base a tres ideas fundamentales: un programa de formación de profesores para la Educación Infantil es de calidad si prepara bien a los futuros docentes para (a) conocer en profundidad el desarrollo infantil, (b) saber desarrollar el currículo de la etapa y (c) llegar a adquirir y practicar nuevas habilidades de enseñanza a niños pequeños. En resumen, que conozcan a los niños, los contenidos del currículo y las técnicas de trabajo didáctico con niños pequeños. Creemos que a su idea, excesivamente simple (aunque las denominaciones son genéricas y podrían incluir muchos contenidos), habría que añadir otros cuatro componentes más: (d) el conocimiento de la profesión, (e) el conocimiento de ellos/as mismos, (f) el conocimiento de las escuelas o instituciones donde ejercerán su trabajo y (g) la capacidad de crear conocimiento a través de la documentación e investigación. Estos siete elementos deberían constituir la estructura fundamental de la formación del profesorado.

Pero aún podríamos señalar otras tres condiciones más:

a) que logremos establecer una buena integración entre la formación inicial y la formación continua (de esta formación no hemos hablado en este texto, pero resulta de una importancia fundamental para garantizar la calidad de la Educación Infantil);

b) plantearse que sean cuales sean los procesos curriculares que se hayan establecido

y las materias o módulos que se hayan cursado, los futuros docentes deben ser capaces de demostrar las siguientes competencias (Zabalza y Zabalza Cerdeiriña, 2011):

- crear ambientes de aprendizaje ricos y estimulantes (Ellior, 2006³, Sheridan, 2009);
- desarrollar relaciones constructivas con los colegas, las familias y el entorno social y cultural;
- dominar las técnicas de la documentación y la observación que les lleven a realizar investigaciones adaptadas a su contexto y generar así nuevo conocimiento;
- diseñar y desarrollar actividades de aprendizaje adaptadas a los niños pequeños y que cubran adecuadamente el currículo de la etapa;
- sentirse y asumir los compromisos propios de un maestro/a de Educación Infantil.

c) conocerse bien como persona y ser consciente de los puntos fuertes y débiles que cada uno posee en relación al trabajo educativo con niños pequeños.

No son exigencias novedosas pero recogen las exigencias básicas que a nivel internacional se plantean a los programas de formación de profesores de Educación Infantil. Cuenta Hyson (2007) que en el año 2007, sólo 200 de los 450 programas que fueron presentados para ser acreditados en los EEUU consiguieron la aprobación. Los rechazados lo fueron porque (a) no tomaban como eje de sus evaluaciones las competencias señaladas por la NAEYC, (b) eran demasiado generalistas y no se centraban en cuestiones específicas de la Educación Infantil (la exigencia de especificidad que también reclama la OCDE), (c) los programas evaluaban conocimientos pero no habilidades (excesivo peso de la teoría en detrimento de los aprendizajes prácticos), (d) los programas no planteaban a los estudiantes desafíos intelectuales suficientes (¿carrera demasiado fácil?), (e) no se

discriminaba lo suficiente entre quienes habían alcanzado suficientemente las competencias y quienes aún no (todos aprobados), (f) las experiencias del Practicum no eran adecuadas (porque los centros de prácticas eran de poca calidad, porque no habían trabajado con niños pequeños o con las familias), (g) porque el profesorado que lo impartía no poseía experiencia en Educación Infantil.

Quizás fuera bueno que también nosotros analizáramos nuestros programas a la luz de esta hoja de ruta.

Referencias bibliográficas

- Alati, S. (2005). What about our Passions as Teachers? Incorporating Individual Interests in Emerging Curricula. *Young Children*, 60 (6), 86-89.
- Altet, M., Paquay, L. y Perrenaud, Ph. (Cds.). *La formación de profesionales de la enseñanza*. Sevilla: Diada Editorial.
- Aspy, D. N. & Roebuck, F. (1977). *Kids don't learn from People they don't like*. Amherst, Mass: Human Resources Development Press.
- Barnett, W. S. (2004). Better Teachers, Better Preschools: student achievement linked to Teacher Qualifications. *NIEER Preeschools Policy Matters*, 2.
- Bradshaw, J. (1972). The Concept of Social Need. *New Society*, 496, 640-643.
- Day, Ch. (2005). *Formar Docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Diego, C. y González, M. (2010). La especialización del personal de los centros de Educación Infantil. En C. Sanchidrián y J. L. Berrio (coord.),

- Historia y perspectiva actual de la Educación Infantil* (pp.349-371). Barcelona: Graó.
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D., Cai, K. et al. (2007). Teachers' Education, Classroom Quality and Young Children's Academic Skills: results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78(2), 558-580.
- Elliot, A. (2006). Early Childhood Education: pathways to quality and equity for all children. *Australian Education Review*, 50.
- Galinsky, E. (2012). Learning Communities. An Emerging Phenomenon. *Young Children*, 67(1), 20-27.
- Gardiner, D. (1989). *The anatomy of supervision: developing learning and professional competence for social work students*. Milton Keynes: Society for Research on Higher Education and Open University Press.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Howes, C., James, J. & Ritchie, S. (2003). Pathways to effective teaching. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 104-120.
- Hyson, M. (2007). *NAEYC reviewers' perceptions of early childhood program strengths and weaknesses*. Unpublished manuscript. Citado en Hyson, M., Biggar Tomlinson, H. & Morris, C. (2009), Quality Improvement in Early Childhood Teacher Education: Faculty Perspectives and Recommendations for the Future. *Early Childhood Research and Practice*, 11(1). Recuperado de <http://ecrp.uiuc.edu/v11n1/hyson.html>
- Hyson, M., Biggar Tomlinson, H., Morris, C. (2009). Quality Improvement in Early Childhood Teacher Education: Faculty Perspectives and Recommendations for the Future. En *Early Childhood Research and Practice*, 11(1). Recuperado de <http://ecrp.uiuc.edu/v11n1/hyson.html>
- Kagan, Sh., Cohen, N & Neuman, M. (1996). The changing context of American Early Care and Education. En Sh. Cagan & N. Cohen, *Reinventing Early Care and Education: a vision for a quality system* (pp. 1-18). San Francisco: Jossey-Bass.
- OCDE (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OCDE: París.
- OCDE (2012). *Starting Strong III. A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. París: OECD Publishing.
- OEI (2008). *Formación de docentes y educadores en Educación Infantil. Una apuesta clave para el desarrollo integran de la primera infancia*. Bogotá: Ediciones SM.
- Postman, N. (1981). *Ecología dei Media. La Scuola como Contrapotere*. Roma: Armando.
- Pozuelos, F. J. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias*. Morón, Sevilla: Publicaciones MCEP.
- SATO, K. (1992). *La calidad de la buena administración*. Montevideo: Ministerio de Industria, Minería y Energía.
- Sheridan, S. (2009). Discerning pedagogical quality in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53 (3), 245-261.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (Eds)

(2010). *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*. London: Routeledge

UNESCO-OIT (1966). *Recomendación relativa a la situación del personal docente*. Ginebra: Publication Service.

Wilson, S. W. & Berne, J. (1999). Teacher Learning and the Acquisition of Professional Knowledge: an examination of research on contemporary professional development. *Review of Research in Education*, 24, 173-210.

Zabalza, M. A. (2012). Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. *Revista de Docencia Universitaria* , 10 (3), 17-48.

Zabalza, M.A. y Zabalza Cerdeiriña, M^a A. (2011). *Nuevos parámetros en la formación de profesores de Educación Infantil*. Conferencia dictada en el III Congreso Internacional y XI Congreso Nacional bajo el lema "Infancia y Ciudadanía en el Siglo XXI" realizado en la Universidad Nacional de Luján, Argentina, Julio 2011. Recuperado de <http://reduei.com/wp-content/uploads/2012/06/ZABALZA.pdf>

Artículo concluido 25 de enero de 2013

Cita del artículo:

Zabalza Beraza, M.A. y Zabalza Cerdeiriña M.A.. (2013): A mejor profesorado, mejor educación. El desafío de una Educación Infantil de calidad. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), Vol.2(1), pp. XX-XX. Publicado en <http://redaberta.usc.es/reladei>

Acerca del autor y autora



Miguel Angel Zabalza Beraza

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Santiago de Compostela, España

Mail: miguel.zabalza@usc.es

Miguel A. Zabalza, Doctor en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid. Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela y profesor visitante de universidades de Europa e Iberoamérica. Director del grupo de investigación GIE (GI-1444). Presidente de la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria (AIDU) y del Instituto Latinoamericano de Estudios sobre la Infancia (ILAdEI). Es especialista en Educación Infantil y ha publicado, individualmente o en colaboración, más de 100 libros y artículos sobre diversas temáticas educativas.



María Ainoa Zabalza Cerdeiriña

Dpto. de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación

Universidad de Vigo España

Mail: ainohazc@gmail.com

Doctora Europea en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela. Profesora de la Universidad de Vigo. Es miembro de los grupos de investigación GIE (Grupo Interuniversitario de Estudios) y CIES (Red de Colaboración para la Inclusión Educativa y Social). Líneas de investigación: Educación Infantil y Educación Inclusiva.

Vol. 2 N°1

Marzo 2013

ISSN: 2255-0666

MISCELANEA

Pedagogía transdimensional. Los niños como contribuidores y co-transformadores del mundo.

Patricia Gutiérrez Guzmán

Kuruwi, México, D.F.

Resumen

La Pedagogía Transdimensional es una propuesta educativa que surge del constante estudio, investigación y reflexión sobre la experiencia práctica en distintos escenarios de trabajo con niños a lo largo de 30 años. Se ha alimentado del constante diálogo con propuestas teóricas y metodologías de vanguardia, así como con diferentes investigadores, colegas y profesionistas de diversas áreas del conocimiento. Es una pedagogía que tiene como columna vertebral el encuentro con otros para “Dar”, “Contribuir”, “Co-Construir” y “Co-Crear” en búsqueda del bien común, comprendiendo que el conocimiento y aprendizaje no son solamente una responsabilidad personal sino también implican un compromiso social. Parte de generar y proponer un concepto Transdimensional del “Ser Humano” como plataforma para poder nutrir el potencial de éste y posibilitar su más grande despliegue, así como el de la comunidad. La Pedagogía es per se Transdimensional y en constante evolución y se encarga del diseño metodológico que permita la activación de todas las dimensiones del niño y adolescente. La transdimensionalidad contempla 11 dimensiones del ser humano que a su vez lo trascienden para entretorse con las múltiples dimensiones de los otros, y lo otro. Esto permite la generación de zonas de transdimensionalidad común en donde se dan experiencias fascinantes,

Transdimensional pedagogy. Children as contributors and co-transformers of the world

Patricia Gutiérrez Guzmán

Kuruwi, México, D.F.

Abstract

Transdimensional Pedagogy is an educational proposal originating from the continuous study, research and reflection on practical experiences in different scenarios of work with children over a period of 30 years. It has been nurtured by a constant dialogue between theoretical proposals and avant-garde methodologies, and through consultation with different researchers, colleagues and professionals with expertise in diverse areas of knowledge.

It is a pedagogy which has its vertebral column in the encounter with others to “Give”, “Contribute”, “Co-construct” and “Co-create” in search of a common good, in the understanding that knowledge and learning are not only a personal responsibility but also imply social commitment. Its starting point is the generation and proposal of a Transdimensional concept of the “Human Being” as a platform from which to nourish his potential and make possible his optimum development, as well as that of the community. Pedagogy is per se Transdimensional and in constant evolution and it is in charge of the methodological design which allows the activation of all dimensions of the child and the adolescent. Transdimensionality contemplates 11 dimensions in the human being which in turn transcend him to interweave with the multiple dimensions of others, and the otherness. This permits the generation of areas of

compartidas, y co-construidas, capaces de potenciar el desarrollo cognitivo y creador de los que participan, y permitir así, la co-generación, la co-creación, la co-contribución para transformar juntos a la comunidad y al mundo en búsqueda de bondad, belleza y sabiduría.

Palabras Clave: Transdimensional, Contribución, Transformar, Co-construcción, Co-creación, Bondad, Belleza, Sabiduría.

Pedagogía transdimensional©

Los niños como contribuidores y co-transformadores del mundo.

Si no existieran los relojes... así podríamos medir el tiempo.

Niños de 5 años inventan una manera de medir el tiempo, similar a la de los paralelos y “husos horarios” inventada por ingenieros y matemáticos a finales del siglo XIX.

Guille: ¡Un reloj!

Isabella: ¿Quién te lo dio?

Guille: ¿Por qué lo trajiste aquí?

Sofía: ¿Por qué tiene esto así?

Maestra: ¿Para qué nos sirve un reloj aquí?

Así comienza esta historia en la que los niños de 5 años vuelcan su entusiasmada atención al reloj traído por un compañero al salón de clases.

Este interés y exaltación de los niños, es el punto de partida de un viaje que se emprende hacia una profunda exploración de lo que ellos encuentran sorprendente e importante en su mundo cotidiano y que sirve como plataforma para descubrir el fascinante potencial al que esta experiencia los conduce.

common transdimensionality, within which fascinating shared and co-constructive experiences are born, able to enhance the cognitive and creative development of the participants, thus promoting co-generation, co-creation and co-contribution in order to co-transform the community in a world searching for goodness, beauty and wisdom.

Key words: Transdimensional, Contribution, Transforming, Co-construction, Co-creation, Goodness, Beauty, Wisdom.

Guille: El tiempo dura mucho y los días y las noches son tiempo. El tiempo tiene una relación con los números.

Karin: El tiempo puede medirse. El planeta da vueltas y el tiempo da vueltas también y esto no depende del reloj.

Toño: El tiempo se muere cuando toda la gente se muere.

Karin: El tiempo no puede morir, cuando una persona muere, otra nace.

Guille: Cuando una persona muere su tiempo se acaba. Su tiempo de esa persona.

Karin: El tiempo “existiera” aunque no hubiera relojes, porque el tiempo se mueve en todas partes.

Toño: El tiempo es medido con números. Los minutos son tiempo y los números nos dicen el tiempo y las horas.

Maestra: Entonces si los relojes no existieran, ¿cómo mediríamos el tiempo?

Regina: Las plantas miden el tiempo.

Maestra: ¿Cómo?

Regina: Cuando estamos en primavera, el tiempo se lleva las plantas secas. Cuando estamos en otoño, el tiempo se lleva las plantas frescas.

Guille: Los días miden el tiempo, porque los días cambian.

Toño: La noche también es tiempo.

Toño: El mundo es tiempo.

Isabela: Porque la bola del mundo tiene números alrededor.

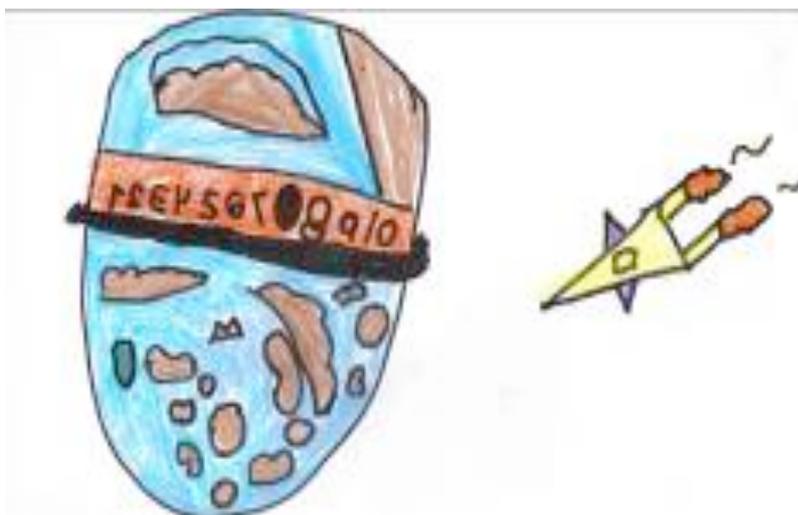


Imagen n.1: Mundo y cinta métrica. Toño, 5 años, Kuruwi, 2005.

Guille: La tierra da vueltas y una calcomanía indica los números que están alrededor de ella y así nos dice los días y las noches.

Toño: Y los meses también.

Isabella: El tiempo es un centro de medir. Se parece a una cinta de medir que está alrededor de la tierra.

Maestra: ¿Y se mide el tiempo con ella?

Isabella: Sí, porque está siempre ahí, de día y de noche.

Regina: La cinta de medir debe contar hasta el número doce como le hace el reloj.

Maestra: Si el reloj como éste marca el número 8 en México ¿qué quiere decir?

Toño: Que la hora de México es las ocho.

Los niños dibujaron la cinta métrica de la siguiente manera: los números de las horas de la noche con un dibujo de la luna arriba. Los números de las horas del día con un sol.

Isabella: La cinta métrica no está pegada a la Tierra.

Maestra: ¿No?

Isabella: No está pegada, está flotando alrededor de la Tierra.

Guille: Así, cuando la tierra da vueltas, el sol va marcando cada una de las horas en cada país ¿ves?

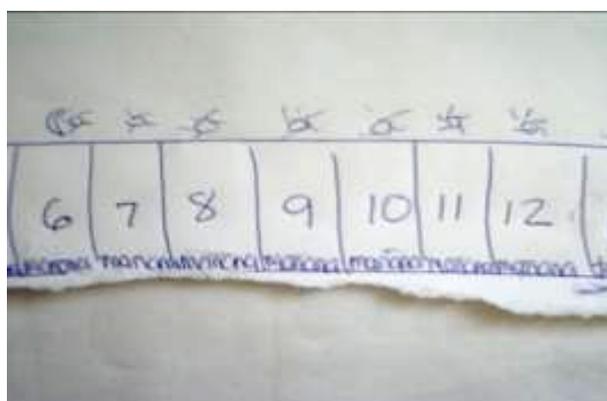


Imagen n.2: Cinta métrica, Kuruwi, 2005.



Imagen n.3: Niños trabajando en el mundo, Kuruwi, 2005.



Imagen n.4: Niños trabajando en la cinta métrica, Kuruwi, 2005.



Imagen n.5: Colocando el motor para que el mundo gire, Kuruwi, 2005.



Imagen n.6: Midiendo la cinta en el mundo, Kuruwi, 2005.



Imagen n.7: Colocando y midiendo la altura del mundo, Kuruwi, 2005.



Imagen n.8: Colocando la cinta métrica, Kuruwi, 2005.

Guille: Así, cuando la Tierra da vueltas, el sol va marcando todas las horas con Sol y todas las horas con Luna en todos los países!

Isabela: Hay que ponerlo así, que la Tierra de vueltas en el centro y alrededor ponemos algo que detenga la cinta métrica que flota alrededor.



Imagen n.9: Observando girar al mundo y la cinta midiendo el tiempo, Kuruwi, 2005

Pedagogía transdimensional

La Pedagogía Transdimensional o Educación Transdimensional es el resultado del trabajo continuo a lo largo de 30 años, mediado entre la profunda reflexión y fundamentación teórica, y la experiencia real de vida en el permanente trabajo con niños de diferentes contextos.

El conocimiento de lo humano lo hemos construido a partir de una reflexión teórica tras-disciplinaria desde diferentes áreas del saber: la antropológica, la psicológica, la psicoanalítica, la teoría educativa, la humanista, la médica, la epistemológica, la lingüística y la sociológica, con fundamentos en la filosofía occidental y filosofía oriental. Este análisis profundo ha sido realizado dentro del marco académico con investigadores, teóricos de distintas disciplinas, maestros y colegas, y se ha complementado con el estudio de valiosas metodologías educativas que han surgido alrededor del mundo.

La experiencia práctica se ha dado en diferentes contextos y condiciones durante

De esta manera, sorprendentemente, niños de 5 años proponen cómo los seres humanos podríamos medir el tiempo en todo el planeta con un esquema muy similar al de los Husos Horarios y Líneas Paralelas imaginarias propuestas por ingenieros y matemáticos de principios del siglo XX.

Desde luego, aquí no vemos al niño concreto de Piaget ni al niño egocéntrico de Freud.

¿Qué es lo que hace posible que niños a tan corta edad alcancen un nivel de pensamiento y de propuesta mucho más allá de lo tradicionalmente esperado para su edad?

¿Qué es lo que permite que haya esta elaboración de pensamiento y capacidad creadora a los 5 años de edad?

estos 30 años, en el trabajo directo con niños y adolescentes indígenas, discapacitados, de zonas rurales y urbanas (barrio y ciudad), en condiciones de pobreza y vulnerabilidad, en condiciones socioeconómicas favorables, en el sector público y el sector privado. Los escenarios también han variado a lo largo del tiempo desde ambientes escolares, centros recreativos y culturales, y medios de comunicación masiva (televisión pública para niños).

La praxis ha sido acompañada por la observación directa in situ, por mesas de diálogo sobre las observaciones hechas y su referente conceptual, y el diseño y re-diseño de metodología específica para las diferentes áreas del desarrollo infantil de manera colegiada. En este eje de acción-reflexión continua, los registros pedagógicos y documentación de los procesos de los niños son el punto de partida.

Las propuestas metodológicas y los autores, teóricos e investigadores estudiados y analizados, implican una larga lista. Los niños, familias y comunidades con los que hemos

podido convivir en los diferentes escenarios, también.

Partimos del principio de que todo quehacer humano y particularmente cualquier acto educativo y comunicativo necesariamente se desprende – ya sea de manera consciente o inconsciente- de una forma de concebirnos y concebir al ser humano y la realidad. Es por esto que, nuestra principal preocupación para el diseño de un modelo pedagógico y metodología educativa que realmente nutra y promueva el despliegue del potencial humano en el contexto de nuestros tiempos, ha sido el conocimiento profundo del ser humano.

Ser humano transdimensional

Esta Pedagogía se fundamenta en una concepción transdimensional del ser humano. Esta transdimensionalidad implica concebirlo como un ser con múltiples dimensiones, abierto, dinámico, en continuo movimiento y devenir, permanentemente entrelazado e interdependiente con otros y con lo otro.

Las multidimensiones humanas personales se trascienden a sí mismas para interrelacionarse y fusionarse entre ellas, y más aún, trascienden a la persona, es decir, están continuamente abiertas e interconectadas con las dimensiones de otros y de lo otro, entretejiéndose dinámicamente no solamente al interior de la persona, sino también interpersonalmente.

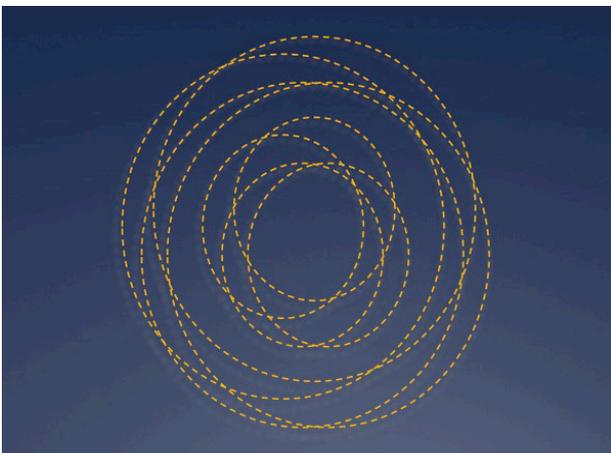


Figura n.1: Ser Humano Transdimensional, Kuruwi, 2013.

Así, hemos construido conceptualmente un entendimiento del “Hombre”. Esto nos ha permitido diseñar comunicación, metodología y pedagogía que responden directamente a los paradigmas del nuevo milenio y que nos permiten nutrir el potencial humano, y desde ópticas más completas, nuevas, profundas y dinámicas, hacia el despliegue de la sociedad, la cultura y la persona y en su íntima relación con el planeta.

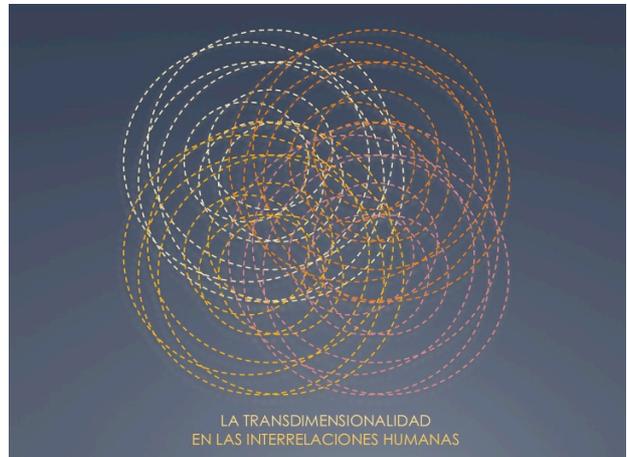


Figura n.2: Seres Humanos en Inter-relación Transdimensional, Kuruwi, 2013.

Junto con la física moderna, hemos dejado de concebir al espacio como tridimensional. Igualmente, abandonamos la concepción tradicional de tres dimensiones humanas: bio-psico social, para acceder a una concepción transdimensional que visualiza múltiples dimensiones dinámicamente entrelazadas en la persona. Así, concebimos al hombre como un ser:

- Relacional-Interconectado
- Biológico
- Social
- Cognitivo - Racional
- Afectivo
- Ético
- Estético

- Histórico
- Creador
- Consciente
- Trascendente

La pedagogía transdimensional promueve el desarrollo de todas estas dimensiones tanto a nivel personal como inter-personal, orientando a los niños y adolescentes a desarrollar consciencia, no solamente de su potencial personal sino también de su potencial trascendente, es decir, consciencia de su potencial en vínculo con otros, consciencia de los otros y consciencia de lo otro. De esta forma, la pedagogía tiene una fuerte orientación al “Dar”, “Contribuir”, “Crear”, “Generar” en beneficio de las comunidades de las que forman parte: escuela, familia, barrio, otros grupos sociales, sociedad en general, naturaleza y planeta

Nuestra propuesta ha diseñado y creado una serie de metodologías específicas que se entrelazan. Es un currículum esféricamente entrelazado, evolutivo y expansivo, es decir, en constante desarrollo y crecimiento; es un currículum también transdimensional, de tal forma que puedan nutrirse las diferentes dimensiones en los distintos momentos curriculares partiendo de la investigación, el estudio, la experiencia práctica contextualizada y la reflexión y el análisis como parte esencial de la metodología, que posibilitan la expansión de consciencia.

Nuestro interés ha sido diseñar pedagogía que aprecie y fortalezca la esencia más humana y valiosa de la naturaleza del hombre, y permita la manifestación, en cada niño, adolescente y adulto, de su grandeza personal en interconexión con otros, para participar activamente en comunidad, generando **experiencia compartida** para **co-transformar al mundo en constante búsqueda de bondad, belleza y sabiduría**.

En estos tiempos de cambio, rápida producción de información y globalización, la educación está urgida de construir nuevas metodologías que permitan a los niños, adolescentes y jóvenes hacer frente y participar activamente en este nuevo mundo.

Teniendo la trasdimensionalidad como nuestra aproximación para comprender la grandeza humana, nuestra pedagogía permite a los niños desde corta edad, ser actores líderes de este cambio en lugar de verse involucrados y arrastrados por éste.

Esta pedagogía cultiva la sensibilidad y celebra la sorpresa, la admiración y la búsqueda de la belleza. Prepara a los niños para participar en la co-transformación del mundo, advirtiéndole su complejidad, reflexionando y co-construyendo con otros, comprendiendo que el conocimiento es una responsabilidad personal y social y que la búsqueda de la sabiduría es un compromiso humano que debe conducirnos a dar, co-generar y proponer hacia el beneficio de todos los hombres y nuestro planeta.

Le damos la bienvenida a la intuición y la vinculamos con los procesos racionales/cognitivos para activar a la vez la dimensión creadora. Reconociendo la importancia histórica que ha tenido esta dimensión creadora en la humanización del mundo, lejos de ser relegada en los esquemas educativos, o bien simplificada al desarrollo de habilidades artísticas, consideramos que es un derecho fundamental de cada ser humano el tener los espacios y posibilidades para revelar la capacidad creadora en búsqueda de nuevas posibilidades, de solución de problemas y de creación de nueva cultura que enriquezca al mundo.

Este potencial creador encuentra su máxima expresión cuando se vincula con procesos racionales, volcándose simultáneamente a una búsqueda común, a un espacio común, que se vuelve de todos al construirse a partir de la “bienvenida” a las reflexiones de otros, cuando las posibilidades son exploradas y analizadas en la transdimensionalidad con otros.

Les permitimos construir presente e impactar y diseñar el futuro y así verse a sí mismos como seres capaces de crear historia a futuro y trascender a través de sus acciones y contribuciones.

Promovemos y cultivamos una consciencia profunda para que sean capaces de comprender y comunicarse mejor con el mundo, la cultura y sus comunidades, reconociéndose como seres relacionales e interconectados que pertenecen a algo más grande que sí mismos.

El desarrollo de una ética profunda sobre las experiencias y las acciones es cultivada como una parte fundamental del modelo educativo para formar hacia la toma

de decisiones con sabiduría para el beneficio de todos.

La Pedagogía es concebida desde sus inicios como una propuesta educativa en evolución constante, es decir inacabada, que permanece en dialogo con la investigación y los avances teóricos y metodológicos, así como nuevos conocimientos que nos provean los contextos y situaciones empíricas.

OTRA PEQUEÑA HISTORIA QUE SORPRENDE

ALE, RECUERDO QUE ABRAZA

Niños de 6 años

2003-2004

Al inicio del ciclo escolar, un grupo de niños de 6 años de edad, extrañaban mucho a una compañera que creció con ellos pero tuvo que irse a vivir a otro lugar.

Su nombre era Ale, tenía síndrome de Down, era particularmente cariñosa y amigable, y era muy especial para ellos.

La maestra preguntó a los niños qué podían hacer al respecto.

Guillermo: Extraño a Ale.

Dani: Lo que más extraño de Ale es que nos abrazaba todo el tiempo.

Pepito: Yo también la extraño.

Maestra: ¿Qué podemos hacer para dejar de extrañar a Ale?

Dani: Invitarla a la escuela un día.

Pablo: Hablarla por teléfono.

Guillermo: Olvidarla, si la olvidamos ya no la vamos a extrañar.

Pepito: O podemos hacer una estatua de Ale, para recordarla siempre.

Las maestras y el artista visual decidieron hacer un ensamble con los niños, atendiendo sus necesidades emocionales.

Les preguntamos a los niños si querían hacer la estatua y para qué. Los niños dijeron que podía ser una manera de tener a Ale presente. En muchas otras situaciones ha habido niños que se han ido a otras escuelas, así que queríamos saber qué era específicamente lo que extrañaban de Ale.



Artista Visual: ¿Cómo quieren hacer la estatua? ¿Cómo era Ale?

Guillermo: Era grande.

Dani: Pelo largo.

Pablo: Ojos cafés.

Dani: Pelo largo.

Pablo: Ojos Cafés.

José: ¿Porqué no hacemos una estatua que abrace?

Guillermo: Y que abracemos.

Imagen n.10:

Boceto en plastilina de la escultura de Ale, Kuruwi, 2004.

Así que construyeron una estatua que abraza. Guiados por el artista visual, los niños procedieron a diseñar la estatua, haciendo bocetos y modelos para finalmente decidir cómo hacerla.



Imagen n.11: Niña probando la escultura, Kuruwi, 2004.



Imagen n.12: Niños trabajando en la escultura de Ale, Kuruwi, 2004.

La estatua ahora es parte de la cultura de la escuela. Los niños que la construyeron están ahora en el nivel de Preparatoria, pero Ale sigue siendo abrazada por todos los niños de la escuela, aún cuando nunca la hayan conocido.



Imagen n.13: Ale terminada, Kuruwi, 2004.

Ale es un símbolo importante para todos en la cultura de nuestra comunidad escolar, un legado que nos dejaron los niños, que aunque ya no están con nosotros, trascienden a través de una estatua que habla y hablará a cada niño que ingrese a la escuela sobre la importancia de abrazar y ser abrazado.

La Pedagogía Transdimensional diseña diversos momentos metodológicos para dar cabida a las múltiples dimensiones humanas en dinamismo e interconexión, que permiten que los niños desarrollen niveles de pensamiento, creación y contribución mucho más allá de lo esperado para su edad. Con el tejido de las dimensiones de todos los que participan en la construcción de esta experiencia común, se hace posible que la elaboración de pensamiento y creación llegue a grados que difícilmente pueden ser alcanzados por un solo individuo.

Las historias aquí relatadas se refieren a momentos metodológicos específicos

llamados Ensamblés. Los Ensamblés son espacio-tiempos pedagógicos, complejos, dialécticos y dialógicos, que activan la transdimensionalidad del educando, en el encuentro con la de todos los que participan, parten de la pregunta para llegar hasta la acción que contribuya con aportaciones en beneficio de todos.

Los ensambles generan encuentros para la escucha, el diálogo y la co-construcción a partir del cruce de intersubjetividades, del tejido transdimensional que se da en el encuentro.

Los ensambles parten de la escucha, de la pregunta, y desarrollan las condiciones para dar un valor importante a la búsqueda de respuestas a partir de las aportaciones de todos. Así, los niños reflexionan y construyen juntos para generar contribuciones específicas, con las cuales participan co-

transformando su ambiente físico, social, emocional o cultural en búsqueda de bondad, belleza y sabiduría.

Los productos, resultado de los procesos vividos en los Ensamblés, son aportaciones que se insertan en diferentes espacios, ya sea en la escuela o en la comunidad para la que fueron concebidos y creados.

Las contribuciones de los niños a través de estos procesos pueden tener diferentes manifestaciones:

- Obras de Arte: plásticas, literarias o musicales.
- Aportaciones en forma de artículos o artefactos.
- Teorías.

MUSEO DEL PENSAMIENTO Y LAS CONTRIBUCIONES DE LOS NIÑOS

Este es un espacio en el que, hacemos manifiesto el resultado de todo el proceso metodológico y de la riqueza del desarrollo transdimensional de los niños a través de los ensambles, con los testimonios concretos de haber mirado la realidad más allá de lo

observable, de haber dialogado con ella, de haber compartido la experiencia con los otros, y de haber co-construido, co-creado y contribuido con propuestas que buscan el bien común.



Imagen n.14: Museo del Pensamiento de los niños, Kuruwi, 2011



Imagen n.14: Museo del Pensamiento de los niños, Kuruwi, 2011

MITO SOBRE LA CREACIÓN DE LA RISA

Contribución literaria de niños de 4 a 6 años

En su encuentro con una herencia cultural específica como son los “Mitos”, los niños narran a partir de este recurso literario, empleando elementos conocidos y mágicos, y su privilegiado ingenio, mitos sobre el origen del mundo y sus fenómenos, el hombre y sus manifestaciones. El siguiente fragmento corresponde al mito de la creación de la risa, parte de la obra “Inicios” desarrollada por niños de 4 a 6 años.

LA CREACIÓN DE LA RISA

Hace muchos años, la tierra era un lugar muy frío donde vivían hombres que no se reían porque no tenían corazón.

Había un letrero de no reír y las almas eran tristes y transparentes porque no había risa. Dios fue el primero en reírse, se rió por primera vez cuando sintió el viento.

El viento lo hizo reír y cuando se rió se sintió feliz. Entonces les dio la risa a todos los hombres para que se rieran por todo el mundo y fueran por todo el mundo siendo felices.

Dios le dio música a la risa para que todos la oyeran. La sacó de los animales que hacen sonido de risa: los caballos, el elefante, el chango y compartió con los humanos la risa de los animales.

Luego le dio el color rojo a la risa y se la puso a los hombres en forma de corazón.

Entonces se quitó el frío del mundo y salió el sol.



Imagen n.16: Ilustración de la creación de la risa, Kuruwi, 2004.

Artículo concluido 22 de febrero de 2013

Cita del artículo:

Gutiérrez Guzmán, P. (2013): Pedagogía transdimensional. Los niños como contribuidores y co-transformadores del mundo. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), Vol. 2(1), pp. XX-XX. Publicado en <http://redaberta.usc.es/reladei>

Acerca de la autora



Patricia de la Paz Gutierrez Guzmán
Proyecto Kuruwi

México, D.F.

Mail: patricia.gutiérrez@kuruwi.edu.mx

Lic. en Pedagogía con diversos estudios de posgrado en educación, psicología, desarrollo humano y filosofía. Especialidad en Educación y Desarrollo Infantil en la Universidad de California Los Ángeles. Estudios de postgrado en la Universidad de Harvard. Actualmente realiza una maestría (e investigación para el doctorado) en Cognición y Ética. Ha realizado diversas publicaciones y participado como conferencista en diversos foros nacionales. Su experiencia de 30 años trabajando con niños en diversos foros y circunstancias la han llevado al diseño de nuevos modelos pedagógicos. Ha participado y participa en investigaciones sobre desarrollo ético en la infancia. Recibió el premio de la UNESCO por su participación en el diseño de la filosofía y fundamentos educativos de la barra Infantil de la Televisora Pública Once TV

Materiali non convenzionali a scuola: esperienze didattiche e potenzialità formative.

Monica Guerra

Italia

Riassunto

Il tema del contesto costituisce da tempo e sempre più un ambito di riflessione e ricerca pedagogica e didattica, nel quale è riconosciuto a spazi e materiali un ruolo di rilievo tra gli strumenti e le strategie della mediazione didattica, attraverso cui prendono forma le scelte intenzionali che l'insegnante fa per sostenere significativi processi di apprendimento con i bambini.

Il presente contributo si colloca all'interno di una più ampia indagine su oggetti e materiali in educazione e intende nello specifico approfondire il ruolo che i materiali non strutturati, con particolare riferimento a quelli che presentano caratteristiche di elevata informalità ed indefinitezza quali quelli di scarto industriale, possono avere all'interno delle proposte dei servizi educativi per l'infanzia e delle scuole.

Muovendo dall'ipotesi che l'utilizzo di materiali particolarmente non strutturati possa sollecitare differenti esperienze di gioco e apprendimento anche in modo contemporaneo, oltre che la sperimentazione di strategie divergenti non solo nella direzione di esplorazioni di tipo espressivo, ma anche di tipo cognitivo, vengono presentate alcune riflessioni maturate nell'ambito di un progetto di ricerca-formazione che ha previsto la progettazione, la sperimentazione e l'osservazione

Materiales no convencionales en la escuela: experiencias didácticas y potencialidad formativa.

Monica Guerra

Italia

Resumen

El tema del contexto constituye, ya desde hace tiempo y cada vez más, un ámbito de reflexión e investigación didáctica y pedagógica, en el que se les reconoce tanto espacios como materiales un papel importante entre los instrumentos y estrategias de mediación didáctica, a través de los cuales toman forma las elecciones intencionales que el profesor hace para apoyar procesos de aprendizaje significativos con los niños.

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia sobre objetos y materiales en educación y se propone examinar específicamente el papel que los materiales no estructurados, con especial referencia a aquellos que cuentan con altos niveles de informalidad e indefinición como residuos industriales, pueden tener dentro de las propuestas de los servicios educativos para niños y de las escuelas.

Partiendo de la hipótesis de que el uso de materiales particularmente no estructurados pueda estimular diferentes experiencias de juego y aprendizaje contemporáneas, así como la experimentación con estrategias divergentes no sólo en la dirección de exploración de tipo expresivo, sino también de tipo cognitivo, se presentan algunas reflexiones surgidas en el ámbito de un proyecto de investigación-formación, que preveía la planificación,

sistematica di percorsi didattici all'interno di scuole dell'infanzia, con l'obiettivo di rilevare le azioni messe in atto dai bambini nell'incontro con materiali che presentassero le caratteristiche descritte.

L'analisi delle documentazioni raccolte ha permesso di evidenziare alcune potenzialità di interesse, in particolare nella direzione della multidisciplinarietà e della complessità delle esperienze, indicando una intrinseca dimensione progettuale e di ricerca, per i bambini come per gli adulti.

Parole chiave: contesto, materiali, materiali non strutturati, didattica, mediazione didattica, scuole dell'infanzia.

experimentación y observación sistemática de las propuestas didácticas de escuelas infantiles, con el objetivo de identificar las acciones llevadas a cabo por los niños cuando se encontraban con materiales con las características descritas anteriormente.

El análisis de la documentación recopilada ha puesto de manifiesto algunas potencialidades de interés en relación a este tipo de material, especialmente en lo que se refiere a la multidisciplinaria y complejidad de las experiencias llevadas a cabo, lo que indica que el uso de estos materiales requiere de manera intrínseca de una planificación e investigación tanto por parte de los adultos como de los niños.

Palabras Clave: contexto, materiales, materiales no estructurados, didáctica, mediación didáctica, escuelas infantiles.

Unconventional materials at school: teaching experiences and educational potential

Monica Guerra

Italia

Abstract

The theme of context has long represented a growing focus for pedagogical and didactic reflection and research; within this line of enquiry, spaces and materials are recognized to play a key role in shaping the mediation tools and strategies that teachers intentionally adopt to support children through significant learning processes.

This study was part of a broader research programme regarding objects and materials in education and had the specific aim of exploring the potential role of unstructured materials, particularly those of an informal and undefined nature such as industrial waste products, within the educational programmes of early childhood services and schools.

The initial research hypothesis was that use of highly unstructured materials would stimulate novel play and learning experiences in a contemporary manner, and would also encourage experimentation with a range of both expressive and cognitive exploration strategies. The reflections presented here were developed in the course of a training-research project that involved planning, testing and systematically observing preschool teaching programmes, with the primary aim of identifying the actions undertaken by the children when they encountered the materials under study.

Analysis of the documentation collected indicated that these materials have interesting potential for use at preschool level, especially in terms of providing multidisciplinary and complex experiences. In particular, it seems that the use of such products intrinsically requires both adults and children to engage in planning and research.

Key Words: context, materials, unstructured materials, teaching methods, teaching mediation, preschool.

L'educazione, come oggi è generalmente acquisito, ha luogo dentro ad una concretezza, una materialità potremmo dire, che agisce ed influisce sui processi che avvengono al suo interno. Le relazioni, le parole, le azioni dell'educazione prendono corpo e forma dentro a contesti specifici e attraverso questi stessi contesti possono trovare o meno eco, riverbero, forza, venendo in ogni caso ampliate o diminuite dalle potenzialità in essi contenute.

La potenza del contesto – con tutto ciò che lo realizza – è dunque da tempo oggetto di riflessione in ambito psicopedagogico. Di particolare interesse, anche al fine di contrastare il rischio di un'enfaticizzazione del valore precipuamente funzionalista e strumentale dello spazio, sono stati i lavori che, a partire dal concetto di ambiente psicologico delineato da Kurt Lewin (1951), hanno avuto come matrice e sfondo un approccio ecologico (Bronfenbrenner, 1979) alla progettazione degli spazi (Varin, 1985), interessato alle questioni e dimensioni che riguardano in forma complessa il rapporto dei bambini con gli ambienti. In tale prospettiva, la connessione tra ambiente e individuo si è resa esplicita e si è connotata di reciprocità: le ricerche realizzate in tale ambito hanno mostrato come gli spazi nella loro predisposizione ed organizzazione abbiano un'influenza diretta sulle azioni dei bambini, ad esempio riducendo i comportamenti conflittuali o favorendo quelli aggressivi, inducendo una continuità nei giochi o uno scarso coinvolgimento, sostenendo la comunicazione e un aumento dei giochi cooperativi o rendendo più confusi gli scambi, e via dicendo (Ibidem).

Nel dialogo ininterrotto (La Cecla, 1993) tra individuo e ambiente, il tema degli spazi intercetta dunque in modo esplicito e concreto la questione della predisposizione dei luoghi di esperienza (Nigris, Negri, Zucconi, 2007), relazione e apprendimento per i bambini, segnando lo spostamento di focalizzazione dal concetto di spazio a quello, appunto, di contesto. Il rapporto tra individuo e ambiente è stato poi ulteriormente enfatizzato da lavori in ambito neurobiologico, che hanno messo in luce come il cervello, già

nelle sue primissime fasi di vita, si sviluppi in stretta relazione con l'esperienza ambientale ed in particolare sensoriale, che dunque viene ad incidere in maniera rilevante sulla formazione della stessa intelligenza (Vecchi, 1998): quello dello spazio è dunque un linguaggio che parla contemporaneamente sulla base di profonde radici biologiche ma anche di concezioni culturali (Rinaldi, 1998).

La qualità del contesto è anche per tali ragioni sempre più oggetto di attenzione oltre che di valutazione, di particolare interesse laddove si sviluppa in una prospettiva che si orienta verso una valutazione formativa, quindi focalizzata in primo luogo nel rileggere la coerenza della proposta adulta con le risposte dei bambini, prima e piuttosto che gli esiti in termini di livelli raggiunti da parte di questi ultimi (Bondioli, Nigito, 2008). In tal senso, conveniamo che la sua strutturazione "rappresenta un processo di attribuzione di significato il cui scopo è quello di arrivare ad una coincidenza tra le intenzioni degli autori (gli educatori) e l'interpretazione dei lettori (gli utenti)" (Franceschini, Piaggese, 2000, p. 55). Compito dell'adulto diventa dunque quello di creare contesti competenti, che sappiano raccogliere le potenzialità dei bambini e sostenerle nel realizzarsi, ma anche sfidanti, capaci cioè di rispondere alle loro intelligenze mobili e vivaci con offerte e richieste alla loro altezza. Il contesto diviene in tal senso un "testo interattivo" (Mainetti, Cosmai, 2010, p. 27), rispetto al quale i bambini possono fare scelte, vivere esperienze, costruire conoscenze.

Lo spazio dei materiali nel tempo

A connotarlo in modo determinante sono certamente i materiali in esso contenuti, anch'essi da sempre oggetto di studio e ricerca, a partire da Comenio (1657), che in educazione auspicava di far precedere l'incontro con le "cose" a quello con le parole, per continuare con Locke (Locke, 1690), che ha discusso il rapporto tra il contatto con gli oggetti e il mondo sensibile e la formulazione delle idee, fino a Rousseau, cui va il merito di un'esplicitazione ulteriore della connessione, evidente già dai primi anni di vita, tra

esperienza sensibile ed insegnamento-apprendimento, ponendo la prima a fondamento della ragione sensitiva, base della successiva ragione intellettuale (Rousseau, 1762).

Qui si intendono approfondire il senso ed il valore in educazione dei materiali non strutturati, con specifico riferimento a quelli che progressivamente definiremo “inusuali” o “non convenzionali”, intendendo in tal modo sottolineare sia le loro peculiarità, che si qualificano nella direzione di un elevato carattere di destrutturazione, sia le loro non ancora completamente raccolte potenzialità in ambito educativo e scolastico. Per chiarire il campo e giungere gradualmente ad una loro definizione, è utile ripercorrere, ancorché brevemente, i contributi ad un uso di materiali non propriamente convenzionali provenienti da più parti e da molto tempo in ambito pedagogico.

Sin dal contributo frobeliano (1826), i materiali hanno rivestito un ruolo centrale nella proposta didattica delle scuole per i più piccoli, i suoi costituendi Kindergarten, nei quali alla scoperta del materiale corrispondeva anche una scoperta di sé, in un rapporto stretto e diretto tra oggetto e bambino, che vi si poteva in parte rispecchiare. Protagonisti di questa proposta sono i materiali naturali da un lato, con l’allestimento negli spazi esterni di piccole “proprietà private” dedicate alla coltivazione delle piante e di luoghi per il lavoro comune sotto la guida di maestre giardiniere, e i noti “doni” frobeliani dall’altro che, accanto ad un uso didattico orientato al versante cognitivo, erano concepiti anche come sussidi per un’educazione all’arte e all’estetica, e dunque contemporaneamente rivolti verso un pensiero cui di norma viene attribuito un orientamento maggiormente divergente.

Un passo ulteriore nella direzione di una più ampia e al contempo focalizzata attenzione nei confronti dei materiali ed in particolare di quelli non strutturati è dato dalla proposta delle sorelle Agazzi (1950a), che promuovono un’educazione intellettuale, estetica e linguistica a partire dai sensi e attraverso l’analisi e il confronto di esperienze concrete,

manuali, creative. Nella casa dei fanciulli da loro diretta introducono, all’interno di un ambiente connotato dalla sobrietà e dalla serenità ed in un’atmosfera volutamente “familiare” in cui sperimentare attività domestiche – tanto che l’educatrice è denominata “vice-madre” – materiali di uso quotidiano, trovati per strada o nelle tasche dei bambini, che definiranno “senza valore” riferendosi in tal modo solo al loro valore economico ed evidenziandone paradossalmente in maniera ancora più potente la preziosità educativa: “il mio Museo non costa nulla; si potrebbe perfino chiamare *museo dei poveri*, se non avesse il pregio di giovare quanto e più di quello dei ricchi: scatolette, bottoni, semi, noccioli, tubetti, fili, chiodi, fettuccine, figurine, boccette, tappi, campionari di tessuti, di carte, di trecce, ninnoli vari, palline, vasetti, sacchetti, cartoline; e materie varie: cera, ferro, stagno, marmo, legno, pelle, vetro...” (Agazzi, 1938, pp. 12-13). Queste piccole cose, fatte di materiale eterogeneo ma sempre economico e recuperato, sono dunque le “cianfrusaglie” di cui allestiranno i loro “musei” ad uso dei bambini, nati proprio a partire dall’osservazione – e non dall’ispezione, tipica invece dell’insegnamento autoritario – delle tasche dei bambini (Zuccoli, 2010). Il materiale più strutturato a cura dell’adulto non è assente nella proposta agazziana, ma le “cianfrusaglie senza brevetto” ne sono certamente l’oggetto centrale, dirompente nella sua semplicità almeno quanto la forza della leggerezza dell’intervento della maestra.

Un altro importante contributo, coerente dal punto di vista dell’intervento adulto ma sviluppato in una direzione differente per quel che riguarda la scelta dei materiali e la loro offerta, è quello che giunge da Maria Montessori e dal suo metodo basato su un ambiente specificamente pensato per favorire lo sviluppo naturale e creativo del bambino, che realizzerà nella Casa dei Bambini (Montessori, 1950). In particolare, e al fine di favorire l’organizzazione logica dei contenuti, il materiale di sviluppo fornito è dato da un sistema di oggetti, raggruppati secondo una determinata qualità fisica, ma in diverse variazioni e gradazioni: la sottolineatura delle

qualità, proposte di volta in volta in modo univoco o comunque circoscritto, permette quell'isolamento sensoriale che consente di farle emergere in modo più evidente ed accessibile. Caratteri dei materiali scientifici predisposti da Montessori sono in primo luogo quello di contenere in sé il controllo dell'errore, permettendo in tal modo un lavoro il più possibile autonomo e senza la necessità dell'intervento dell'educatrice, cui è attribuito invece il compito di predisporre l'ambiente, di mostrare l'uso corretto del materiale e quindi di osservare in modo rigoroso i comportamenti dei bambini; quello estetico, per cui gli oggetti devono essere belli e con ciò attraenti ed invitanti; quello dell'attività, nel senso che i materiali devono favorire nei bambini la possibilità di agire; quello del limite, per cui essi devono essere in una quantità che permetta al bambino di orientarsi e di dare un ordine alle molteplici sensazioni che incontra (Cives, 2004).

Meno nota ma centrale all'interno di un ragionamento orientato ad approfondire il tema dei materiali (Zuccoli, 2010), soprattutto di quelli non strutturati, è la proposta di Giuseppina Pizzigoni, ora limitata all'esperienza milanese tuttora attiva, che con la sua scuola primaria apre ulteriormente le porte al mondo, alle cose della natura – per lei “maestre” (Pizzigoni, 1971) –, alla loro sperimentazione in contrapposizione al loro insegnamento, introducendo la costituzione del museo scolastico a cura di ciascuna classe.

Ancora nodale il contributo che proviene da Freinet e poi, in territorio italiano, dal Movimento di Cooperazione Educativa. Per il primo (Freinet, 1949), il rapporto con le cose del mondo è mediazione fondamentale che favorisce il lavoro cooperativo e che risponde al bisogno di dare concretezza e visibilità agli esiti di ciò che i bambini vanno scoprendo e imparando in modo coerente con le modalità di tali scoperte, dunque portando nella scuola – una scuola del fare (Freinet, 2002) che rinnova radicalmente le istituzioni scolastiche – gli strumenti di un artigianato che si concretizza e si fa materia, quella tipografica prima e su tutte, luogo della sostanziazione del giornalino freinetiano. Su questa scia, MCE guiderà la scuola a farsi cantiere, dove i

bambini possano muovere le mani anche grazie alla presenza di attrezzi di lavoro adeguati.

In tempi più recenti, come è reso evidente all'interno dell'approccio reggiano, il rapporto tra bambini e ambiente si fa questione ulteriormente esplicita: qui, infatti, la costruzione sociale degli apprendimenti si realizza certamente in relazione con gli altri, ma anche all'interno di quel luogo di ricerca che è la scuola, che deve saper giocare tale ruolo anche attraverso il contesto di apprendimento che propone (Edwards, Gandini, Forman, 1993). Le riflessioni maturate intorno al tema della progettazione degli spazi per l'infanzia vedono una più chiara individuazione dei fattori che li caratterizzano e delle parole chiave che li possono utilmente contraddistinguere, all'incrocio tra l'esperienza più squisitamente pedagogica e il contributo proveniente da ambiti quali quelli dell'architettura (Ceppi, Zini, 1998), secondo una tendenza che va diffondendosi (A.A.V.V., 2005; Fortunati, Fumagalli, Galluzzi, 2008). Gli ambienti delle sezioni, della piazza e dell'atelier in particolare – luogo dedicato in modo precipuo a quei linguaggi, e quindi a quei materiali, vicini alle intelligenze dei bambini in genere meno considerate a scuola – ospitano e sostengono l'incontro con gli strumenti e gli oggetti. Coerentemente, proprio a Reggio Emilia nasce nel 1996 la proposta di Remida (Giacopini, 2004) il Centro di riciclaggio creativo “dove si promuove l'idea che i rifiuti siano risorse e dove si raccolgono, si espongono e si offrono materiali alternativi e di recupero, ricavati dalle rimanenze e dagli scarti della produzione industriale, per reinventarne il loro uso e significato” (Ferrari, Giacopini, 2004, p. 9), di particolare rappresentatività nell'ambito delle ormai numerose proposte, in Italia (Bagnacani & Giacopini, 2004) e all'estero, che, pur con differenze e specificità, sono impegnate nel portare i materiali di recupero e di scarto nelle scuole all'interno di progetti orientati alla sostenibilità.

I materiali che nutrono il contesto

Il presente contributo si colloca nell'ambito di una più ampia indagine su oggetti e materiali in educazione (Guerra, Zuccoli, 2012; Guerra, Zuccoli, in press) e intende approfondire il ruolo che i materiali non strutturati, con particolare riferimento a quelli che presentano caratteristiche di alta informalità ed indefinitezza, possono avere all'interno delle progettazioni delle scuole dell'infanzia.

Per poter chiarire tale tipologia, è utile proporre alcune definizioni preliminari, nella consapevolezza che oggetti e materiali sono classificabili secondo plurime e spesso sovrapponibili categorie. A tal proposito, citiamo qui a titolo esemplificativo, oltre che in quanto le più diffuse, quella che distingue i materiali per la loro origine, quindi naturali (Lester & Maudsley, 2007; Guthler & Lacher, 2009) o artificiali, oppure che li differenzia per tipologia d'uso, quindi materiali di gioco o di lavoro, piuttosto che per funzione più specifica. Nella nostra riflessione, una fondamentale distinzione riguarda il livello di strutturazione dei materiali, per cui risulta utile ripercorrere ancorché sinteticamente le definizioni di oggetti, materiali strutturati e materiali non strutturati in educazione, con le loro rispettive specificità, ben sapendo che le definizioni proposte non sono né definitive né assolute, ma rivedibili in ragione di contesti e modalità d'uso.

Il termine oggetti è qui attribuito a quei materiali finiti che provengono dalla quotidianità non necessariamente scolastica o comunque dal mondo esterno: si tratta di un ingresso potente dell'ambiente circostante che ha rilevanze e caratteristiche differenti a seconda che la ricerca di oggetti e quindi la loro presenza a scuola avvenga ad opera dei bambini stessi – in modo casuale, su loro scelta intenzionale oppure su richiesta dell'insegnante – o da parte dell'insegnante o di un esperto (Zuccoli, 2010), ma che comunque, laddove avvenga con un'attenzione alle modalità di proposta adulte, in modo che esse privilegino una possibilità esplorativa aperta e flessibile da parte dei bambini, può permettere sviluppi creativi e innovativi (Guerra, Zuccoli, 2012).

Riferimento immediato è il Museo delle Cianfrusaglie delle Sorelle Agazzi a cui si è già fatto cenno, mentre un significativo esempio più recente è rintracciabile nella proposta del Cestino dei Tesori e del gioco euristico (Goldschmied, Jackson, 1996), destinata al nido d'infanzia, in cui l'educatore predispone per i bambini una selezione di oggetti – naturali o fatti di materiali naturali, di legno, di metallo, in pelle, tessuto, gomma, pelo o ancora carta e cartone – che possano sostenere le ricerche sensoriali e cognitive.

Per quel che riguarda i materiali strutturati, una definizione ancora efficace è quella data da Anolli e Mantovani, che con essa intendono “operativamente un materiale da gioco i cui elementi sono legati tra loro da una precisa rete di relazioni. Ciò significa che all'interno di uno stesso tipo di materiale (ad esempio, blocchi di legno, oppure tessere di una tombola o bastoncini e così via) i diversi elementi che lo compongono stanno in relazione di uguaglianza o differenza o d'ordine o di simmetria sulla base di certe variabili che li caratterizzano (come la forma, il colore, le dimensioni, ecc..” (Anolli, Mantovani, 1981, p. 17). Ciò non significa che anche nei materiali non strutturati siano assenti delle “strutture”, ma che in quelli definiti di contro strutturati la reciprocità tra gli elementi – così come gli obiettivi –, sebbene ciò vari secondo il livello di strutturazione della tipologia, sia in un certo senso intrinseca, predeterminata a prescindere dalle azioni di colui che li utilizza, che sono in questi suggerite piuttosto esplicitamente. La finalità di questi materiali è infatti generalmente quella di favorire obiettivi educativi identificati precedentemente dall'adulto, perlopiù attraverso la sperimentazione di funzioni prettamente cognitive, mentre è meno considerata la possibilità di sostenere risposte soggettive, in particolare di tipo espressivo, comunicativo, fantastico (Ibidem). A questo proposito, gli autori di questo ancora rilevante saggio dedicato al materiale strutturato, precisano che ciò non implica che tali materiali non aprano a soluzioni creative, certamente non limitabili a risposte di tipo espressivo. Condividendo la premessa, supportata ma anche problematizzata

(Gariboldi, Cardarello, 2012) da numerosi contributi intorno al tema della creatività che sono andati sempre più connettendola alla capacità di individuare soluzioni divergenti a differenti questioni muovendo da elementi noti e rintracciando modalità originali di combinazione (Vygostkij, 1930; Rodari, 1973; Munari, 1977), la maggior vicinanza dei materiali strutturati all'uso del pensiero definito come convergente sostiene l'ipotesi che i materiali non strutturati possano incentivare di contro un maggior coinvolgimento di soluzioni alternative rispetto a percorsi già dati, ed in tal senso più autenticamente creative, in quanto maggiormente aperte ad interpretazioni diverse. Gli stessi materiali strutturati si distinguono al loro interno per la flessibilità d'uso, che ne permette soluzioni più o meno aperte o chiuse. Essi, di per sé, non implicano infatti un utilizzo chiuso e predeterminato da parte dei bambini: questo, piuttosto, dipende sempre dalla capacità dell'adulto di collocarsi in modo equilibrato lungo l'asse che distingue il ludico dal ludiforme (Staccioli, 1998), senza stressare eccessivamente nella direzione della propria aspettativa di gioco e di utilizzo. Tuttavia, una delle ipotesi da cui muove il lavoro di indagine qui presentato prevede che ad una minor strutturazione dei materiali possa corrispondere una possibilità di uso ulteriormente aperta in senso divergente, senza che ciò implichi assenza di criteri e limiti.

I materiali strutturati sono accostabili come definizione a quella di "sussidi didattici" dell'insegnante, intendendo con ciò quei giochi che hanno una più diretta finalità di apprendimento, quali ad esempio domini, tombole o blocchi logici, e quindi più adultocentrici. In contrapposizione ad essi troviamo i materiali definiti di "risulta", quali ad esempio i materiali "naturali", gli oggetti quotidiani, i materiali "aperti" (carta, stoffa...), non orientati in modo diretto ed evidente ad apprendimenti specifici, e quindi più puerocentrici (Caggio, 2009).

Più in generale, definiamo in contrapposizione ai materiali strutturati quelli che chiamiamo non strutturati, cioè materiali che non nascono con un fine didattico specifico e che in ogni caso prevedono una possibilità di

azioni flessibili e composite, permettendo per loro natura combinazioni più aperte. Tra questi, un posto di rilievo è rivestito oggi dai materiali di recupero, cioè materiali già utilizzati e che hanno raggiunto il termine del loro ciclo di vita per quel che riguarda la loro funzione originaria, ma anche dai materiali di scarto industriale, oggetto precipuo del lavoro che presentiamo, cioè materiali che vengono generati come surplus al termine di un processo produttivo, come errori di produzione o come resti di altri prodotti, che si caratterizzano dunque in primo luogo per essere nuovi e contemporaneamente destinati a non essere utilizzati, ma anche come parziali ed incompleti.

I materiali di scarto come materiali progettuali non convenzionali

Definiamo qui tali materiali come "inusuali" e "non convenzionali", attribuendo ad essi contemporaneamente una particolare carica in senso "progettuale", che andremo a motivare successivamente.

Anticipiamo invece qui che il loro carattere di inusualità discende da una presenza ancora non estesa nelle scuole, anche se progressivamente più ampia, ma anche dalla rilevazione che non ne sono state completamente esplorate e valorizzate le possibilità educative. Diverse questioni più legate ad una loro difficile addomesticabilità li rendono infatti ancora ospiti talora scomodi a scuola, e comunque sovente passaggi incidentali o casuali, raramente messi a tema e analizzati nelle loro peculiarità. Parallelamente, si tratta di materiali che non sono stati pensati per un uso didattico e che quindi non sono convenzionali nell'ambito scolastico. L'inusualità e la non convenzionalità, per certi versi proprie anche dei materiali di recupero, appaiono infatti nel caso dei materiali di scarto industriale ancora maggiori, stante anche la loro naturale incompletezza.

Per chiarire meglio tale premessa, proviamo a delineare alcune loro caratteristiche. In primo luogo occorre specificare che tali

materiali si connotano per essere in genere nuovi, ma non finiti: non ancora o non più oggetti, quanto piuttosto “parti di...”, o ancora pezzi utili alla costruzione di altri oggetti, quindi “tentativi verso” o “ritorni alla materia”, in ogni caso frammenti, deformazioni, evoluzioni o involuzioni di altri materiali compiuti. Si tratta quindi di materiali generalmente non riconoscibili e di conseguenza non immediatamente definibili, caratteristiche specifiche che li rendono particolarmente interessanti dal punto di vista pedagogico e didattico.

Secondariamente, tali materiali condividono la caratteristica della afunzionalità, poiché sovente non sono stati progettati per assolvere ad una funzione in modo autonomo, in quanto parti utili alla realizzazione di un altro prodotto, e comunque non hanno ricoperto un ruolo attivo all'interno del ciclo produttivo. Differentemente dal materiale di recupero, che contiene e rimanda ad un significato e ad una funzione che sono quelli rivestiti “in vita” dall’oggetto originario, da cui è perciò difficile prescindere completamente, tali materiali appaiono meno segnati dalla loro storia precedente e quindi di più libera interpretazione. In tal senso, essi sono contemporaneamente e paradossalmente aperti alla polifunzionalità che può essere loro attribuita da coloro che li incontrano, se ne appropriano e li reinventano, permettendo nell’azione e nella focalizzazione di loro aspetti parziali, quali la consistenza materica, la forma, il colore, il suono... l’esplicitazione di funzioni di volta in volta differenti.

I materiali informali di cui stiamo discutendo sembrano poi avvicinare l’esperienza di adulti e bambini, in qualche misura rendendo più vergine lo sguardo dell’adulto stesso, e comunque accostando le competenze degli uni e degli altri in una sorta di “democraticità dell’inesperienza”. Zuccoli (2010, pp. 17-18) sottolinea bene come “in questo rapporto con i ‘semplici oggetti’, l’adulto o comunque chi della vita ha più esperienza, nel momento stesso del contatto con le cose doni ‘forma’ e significato a ciò che percepisce, facendole rientrare nelle categorie di conoscenza che gli sono proprie, interpretandole e molto spesso permettendosi di esplorare solo quello che già si aspetta da questi oggetti. Al contrario il bambino, con il

suo atto del prelevare, si relaziona all’oggetto raccolto in una modalità svincolata dalle categorie di conoscenza previste e prevedibili, dalla somma di relazioni, significati, valori codificati negli anni e ormai stigmatizzati dell’adulto, risultando una modalità di esplorazione del mondo molto più libera”. Nel caso di questi materiali, l’esperienza degli adulti è spesso limitata quanto quella dei bambini, aspetto che pone gli uni e gli altri in una condizione esplorativa di partenza molto simile, per entrambi connotata dall’assenza di sperimentazioni precedenti e di riferimenti noti.

A tali caratteristiche se ne associa dunque una ulteriore, che è quella della duttilità non tanto fisica e materica, quanto semantica, che li rende particolarmente disponibili ad accogliere ed assumere i numerosi e differenti significati che i bambini vi attribuiscono nelle loro ricerche. Proprio da questa attribuzione di significato che viene favorita nella proposta educativa e didattica e offerta nell’incontro con i bambini, tali materiali prendono vita e possono “diventare” qualcosa, raggiungendo un seppur temporaneo compimento. Si tratta poi di materiali che, se offerti secondo un criterio di eterogeneità, sono naturalmente polisensoriali, poiché riportano nel contesto scolastico la polimatericità del mondo esterno da cui provengono: in tal senso, la loro presenza a scuola supera la necessità di prevedere superfici o proposte sensoriali mirate, poiché rende l’ambiente complessivamente disponibile ad un’esplorazione secondo più direzioni percettive e sensoriali.

Le precedenti caratteristiche ne compongono un’ulteriore, qui particolarmente rilevante per le riflessioni che seguono, che è quella della loro intrinseca globalità esperienziale, contrapposta alla determinatezza d’uso di materiali più strutturati o comunque finalizzati. Come tutti i materiali, ma ancor di più data la loro non finalizzazione d’uso, questi permettono un’immersione dei bambini in esperienze articolate e complesse che rendono possibile un coinvolgimento ampio e non frammentato. La loro forza è ulteriore perché si esprime in maniera indiretta, come accade per ogni forma di linguaggio analogico, non circoscritta ad un momento o ad un ambito di

apprendimento, ma pervasiva e dunque diffusa.

Infine, tali materiali condividono con quelli di recupero l'orientamento alla sostenibilità, economica oltre che ambientale, tema cruciale nei curricoli anche dei servizi per l'infanzia (Pramling, Kaga, 2008) e delle scuole, che possono rivestire un ruolo significativo nell'educazione in tal senso dei più piccoli, con un'evidente ricaduta per la società presente e futura. Oggi più che mai, infatti, la possibilità di accedere a del materiale ad un costo che è molto vicino allo zero almeno dal punto di vista dell'acquisto – perché il recupero, l'allestimento e la cura dei materiali, ovviamente, prevedono, come ogni altro oggetto che entri nei servizi educativi per l'infanzia e nelle scuole, un costo in termini di risorse dedicate – rappresenta un'opportunità non ignorabile, innanzitutto dal punto di vista delle risorse finanziarie. Accanto a ciò, permane un evidente interesse in relazione al tema del rispetto dell'ambiente, della sua salvaguardia e della sua cura, che vede in questi materiali una possibilità concreta di realizzazione di un'educazione ambientale capace di incontrare nella quotidianità i bambini, di rendersi loro comprensibile e di mostrare le numerose opportunità che possono provenire da un uso accorto delle risorse disponibili (Kelly, Lukaart, 2005).

La fase esplorativa come momento nodale delle progettualità

La fase iniziale delle progettazioni rappresenta un momento cruciale per la messa in campo delle ipotesi descritte. Tutti i progetti hanno previsto un'osservazione preliminare per conoscere in particolare tipologie e strutturazioni di spazi e materiali a disposizione dei singoli gruppi di bambini, evidenziando quelli più e meno usati e soprattutto secondo quali modalità. Dopo questa prima fase, tutti i percorsi si sono avviati con una proposta dei nuovi materiali aperta, cioè senza altre richieste se non l'invito a conoscerli.

Si tratta di quella che possiamo definire come fase della familiarizzazione o della

spontaneità, esemplificata in modo chiaro da Pujol & Roca nel loro lavoro per progetti attraverso la proposta iniziale ai bambini di uno spazio abitato dalla sola presenza di materiali non strutturati, per poi definirsi in ragione delle esperienze emergenti (1995), e che possiamo più in genere rimandare ad un approccio squisitamente esplorativo (Guerra, 2013), per l'adulto come per i bambini. La possibilità di esplorare in modo disteso ed articolato i materiali – come già è stato indicato, ad esempio da Garvey (1977) con riferimento a numerose ricerche sull'uso degli oggetti nel gioco dei bambini – ha messo in evidenza il ruolo che essi possono assumere come sollecitatori nei processi di ricerca di significato già nei bambini molto piccoli, sostenendo non solo la possibilità di individuare soluzioni creative, ma anche la stessa qualità del successivo gioco. A questo proposito, un'interessante ricerca svolta al nido e alla scuola dell'infanzia ha evidenziato come la sperimentazione non indirizzata da parte dell'adulto porti non solo verso singoli apprendimenti, ma addirittura verso una pista di riflessioni tanto più articolata quanto più viene data ai bambini la possibilità di esplorare (Galardini, Giovannini, Mayer, Musatti, 1995).

Tale fase, è utile ricordarlo, ha luogo all'interno di un contesto comunque predefinito dall'adulto e quindi comunque segnato da possibilità di scelta da parte dei bambini che avvengono dentro ad una cornice preselezionata. Tuttavia, tale scelta è precipuamente una responsabilità adulta, che nasce essa stessa da alcune ipotesi d'avvio, frutto di precedenti questioni e osservazioni (Guerra, 2008). In questo senso si rende evidente come la scelta iniziale di quali materiali rendere disponibili ai bambini costituisca questione non secondaria nelle azioni progettuali a cura degli insegnanti, che determina in modo consistente ciò che da lì potrà accadere o meno. L'esplorazione dei materiali è sempre stata proposta all'interno di tempi dilatati e distesi, non occasionali ma continuativi, che ne promuovessero la conoscenza secondo plurime direzioni, nell'intento di sostenere forme di esperienza diversificate e non unidirezionate da indicazioni o richieste dell'adulto, soprattutto

verso produzioni predefinite e chiuse. Coerentemente con gli obiettivi prefissati, l'offerta di situazioni aperte, che si declinano come possibilità di sperimentazione e manipolazione della realtà, è stata privilegiata ritenendola una necessità affinché il pensiero creativo possa svilupparsi nei bambini (Munari, 1977). Se, infatti, i bambini non hanno una base conoscitiva dei materiali e delle loro potenzialità e possibilità, non possono avvenire quelle relazioni creative che si danno solo quando gli elementi sono adeguatamente e preliminarmente noti.

In questa fase, i materiali sono stati offerti ai bambini in un contesto libero da altre proposte e secondo una disposizione che li prevedeva disposti in modo ordinato a terra o su scaffali oppure all'interno di contenitori generalmente trasparenti e di uguale dimensione. La disposizione appare questione iniziale non irrilevante, come è già stato evidenziato da ricerche ad esempio nell'ambito della psicologia ambientale del gioco, che hanno indicato come la possibilità di organizzare i materiali secondo suddivisioni non confusive rappresenti, oltre che una necessità di ordine dell'adulto e uno stimolo ad espandere le capacità cognitive di categorizzazione dei bambini, anche un supporto a questi ultimi, che vi ritrovano una stabilità ambientale maggiore, nella quale possono meglio orientarsi (Varin, 1985). La collocazione dei materiali, l'ordine e il rigore con cui questi vengono proposti ai bambini, diventano presupposto per permettere le naturali e individuali ricerche, per disporre di ciò che è dato e per incontrarlo con maggior competenza. Si tratta tuttavia di un ordine non ordinato secondo criteri univoci, ma dell'offerta "disordinata" di un materiale misto ed eterogeneo, come esemplificava Rosa Agazzi (1950a), che si fa essa stessa una provocazione alla ricerca di significati, di categorie, di classificazioni, dunque una provocazione ad uso dei bambini, che passa dai loro tempi e dalle loro mani, un ordine che deve cioè essere ricercato da loro. Il rigore della proposta e dell'allestimento pensati dall'adulto diventano allora la struttura forte che sostiene la possibilità di aprire a molteplici piste di indagine da parte dei bambini.

I diversi materiali sono stati accostati evitando il più possibile logiche univoche di somiglianza, contrapposizione o contiguità per non suggerirne azioni o pensieri, in modo da favorire l'accesso e la scelta da parte dei bambini, ma anche enfatizzandone la dimensione estetica, affinché essi potessero risultare attraenti ed invitanti. Sempre in questa logica, è stata in genere accolta l'indicazione che proviene dai diversi Remida di proporli secondo criteri di serialità, di varietà e di quantità, tali da renderne maggiormente esplicite le potenzialità. A partire da tali proposte iniziali aperte, ciascun percorso si è poi andato focalizzando nel tempo attraverso il procedere del lavoro verso una direzione di ricerca specifica nei diversi gruppi di bambini. Successive e progressive osservazioni hanno infatti permesso di individuare modalità di uso e gioco precise e di costruire da qui prime ipotesi più mirate in relazione a competenze, interessi e bisogni evidenziati.

Le azioni emergenti nelle ricerche dei bambini

Vengono qui riassunte le principali direzioni emerse dalla documentazione dei progetti osservati, restituite come nuove possibili ipotesi per più focalizzate indagini. I percorsi mostrano infatti numerose e articolate esperienze, accomunate da un carattere di esplorazione globale e tuttavia ciascuna focalizzata su aspetti specifici (Bongiascia, 2012; Frigerio, 2012; Imperiale, 2012; Marchesi, 2012; Mazzolati, 2012; Rainoldi, 2012; Raiteri, 2011; Sala, 2012; Sardi, 2011; Sartirani, 2012; Tasca, 2011; Todeschini, 2012; Valli, 2012; Vercesi, 2013).

Premesso che ogni progetto ha visto un dialogo corporeo e sensoriale molto intenso tra bambini e materiali (Munari, 1985; Restelli, 2002), come vedremo discutendo ogni aspetto, una ricerca individuata nel procedere dei bambini è certamente di carattere linguistico e terminologico. Lo sviluppo del linguaggio attraverso l'uso dei loro materiali poveri era stato aspetto messo in evidenza già dalle sorelle Agazzi (1950b), che attraverso

esso sostenevano l'esplorazione linguistica nei bambini, partendo dagli oggetti e ricercandone poi parole e significati; allo stesso modo, tale materiale era foriero di possibilità alla ricerca di concetti e conoscenze. In questo caso, la difficoltà, quando non l'impossibilità, di riconoscere, identificare e quindi nominare i materiali porta a rendere complessa la costruzione di una loro definizione sintetica ed univoca, inducendo in tal senso una spontanea ricerca di definizioni articolate che si costruiscono su caratteristiche, qualità, azioni possibili con quanto esplorato. Si favorisce in tal modo lo sviluppo di una pertinenza linguistica, che si rende evidente nella progressiva capacità di individuare la terminologia più precisa per descrivere i materiali utilizzati, all'interno di definizioni che da un lato si articolano sempre più e dall'altro individuano con progressiva chiarezza le specificità di ciascuno.

Contemporaneamente, si rendono evidenti invenzioni linguistiche che permettono di compensare l'assenza di definizioni sintetiche, ma che sostengono anche la dimensione più simbolica nell'incontro con i materiali. Il potenziale simbolico dei materiali è apparso evidente in numerose esperienze dove a prevalere è stata la loro intrinseca "non letteralità" (Bondioli, Savio, 1994; Bondioli, 1996; Braga, 2009), che ne ha sostenuto l'utilizzo come strumenti a sostegno del gioco di finzione. Qui il carattere fortemente informale ha naturalmente favorito azioni decontestualizzate e successivamente la costruzione e l'invenzione di storie, sostenute attraverso narrazioni che si sono poggiate sui materiali per individuarvi gli oggetti protagonisti, da far incontrare all'interno di relazioni di fantasia tra gli elementi. Tra le qualità di questi materiali vi è senz'altro quella di essere "materia iconica", cioè "una sensazione che non passa attraverso metafore, perché è scritta con espressioni dirette. Si esprime con un linguaggio trasversale compreso tra la 'estetica ecologica' del *native* (fusione recente tra l'*evergreen* ecologismo e il conservatore vernacularismo) e la 'ecologia estetica' del *minimal* (filiazione tardiva, ma efficace del Moderno)" (Barbara, 2000, p. 113). Contemporaneamente, tali materiali appaiono riccamente simbolici perché inclini a lasciarsi

definire attraverso metafore in un gioco di continue e successive trasformazioni a seconda della cornice in cui il materiale viene collocato.

Connessa a tali ricerche è quella che si sviluppa in senso scientifico, incrociando questioni matematiche e fisiche che, a partire dalle caratteristiche individuate, promuovono la costruzione naturale di classificazioni e catalogazioni che si vanno via via raffinando, andando ben oltre quelle tradizionalmente proposte dall'adulto in ragione della crescente capacità dei bambini di cogliere ed individuare particolari che permettono accostamenti anche audaci per somiglianza, differenza o gradualità. L'attenzione a caratteristiche relative a forme, dimensioni, colori, superfici, pesi, forze, equilibri complessifica i ragionamenti aprendo a differenti ricerche scientifiche che si radicano all'interno dell'esperienza in tempi e in modi che le rendono urgenti, ma anche comprensibili, per i bambini coinvolti. In tal senso, il coinvolgimento del corpo nella sua globalità – reso evidente innanzitutto nelle numerose e minuziose esplorazioni a carattere sensoriale che connotano dal principio le proposte osservate – appare sostenere ricerche di relazione tra sé e i materiali, che divengono occasione di sperimentazione e concretizzazione di possibilità e conoscenze, ad esempio di tipo spaziale o numerico.

Un'ulteriore pista di indagine dei bambini riguarda le loro ricerche compositive, che si sono andate articolando attraverso l'esplorazione delle caratteristiche estetiche dei materiali, nelle loro diverse dimensioni, e dei loro possibili accostamenti, sviluppati dal punto di vista visivo piuttosto che sonoro. Tale ricerca, ancora sostenuta attraverso il coinvolgimento dei diversi sensi, ha permesso di esplorare le potenzialità artistiche dei materiali secondo logiche meno realistico-figurative e più espressive, resesi tanto più evidenti quanto più i bambini erano impegnati in una ricerca personale di tipo squisitamente esplorativo.

Segnaliamo infine un interessante aspetto, che sottolinea ulteriormente il carattere olistico dell'esperienza resa possibile nel lavoro con tali materiali. Da un lato, essi

sono apparsi come un invito alla condivisione delle idee e al confronto delle ipotesi, proprio per la loro intrinseca forma problematica e problematizzante, che li connota come una sorta di problem solving naturale: la mancanza di una funzione diretta e univoca li rende infatti particolarmente fertili nell'utilizzo da parte dei bambini, poiché sostiene nel porre questioni e nell'usare approcci investigativi, resisi particolarmente evidenti nel momento in cui la fase esplorativa volgeva verso quella maggiormente progettuale e costruttiva, in cui si compie il passaggio dall'esperienza di combinazioni senza scopo ad azioni finalizzate alla costruzione (Piaget, 1937). Dall'altro, essi sono risultati un potente mediatore dal punto di vista emotivo, poiché non di rado sono stati descritti attraverso i sentimenti che il loro uso evoca o ricorda. In tal senso, possiamo condividere che l'"ascolto" dei materiali fa emergere tracce della loro identità e richiama in noi le nostre esperienze (Gandini & Kaminsky, 2003), permettendo una interessante condivisione a più livelli.

Alcune riflessioni conclusive

Muovendo dalle ipotesi iniziali e attraverso l'analisi dei documenti raccolti, letti qui in particolare nel solco delle azioni messe in atto nella fase esplorativa iniziale dei materiali da parte dei bambini, possiamo concludere con alcune riflessioni ancorché provvisorie, ma che paiono suggestive per ulteriori indagini.

Le osservazioni raccolte sembrano confermare una intrinseca "multidisciplinarietà" dei materiali, che sostiene una ricerca contemporanea in più e differenti direzioni, probabilmente favorita dalle caratteristiche di destrutturazione e, quindi, di polivalenza che li connotano. A partire dalla stessa proposta di tipo esplorativo, infatti, possono nascere indagini di genere diverso nei bambini, tra le quali ne sono state rilevate in particolare di sensoriali, simboliche, linguistiche, scientifiche, artistico-espressive, costruttivo-progettuali. Le contemporanee possibilità insite nell'uso dei materiali, tanto più quanto più essi presentano caratteristiche di

indefinitezza e quindi di "apertura", permettono ricerche che si connotano per la loro articolazione ma anche per la loro contiguità, favorendo un'esperienza globale che contrasta la frammentazione del sapere possibile con proposte più orientate, che tendono a separare le ricerche dei bambini in campi di esperienza.

Un'ulteriore dimensione rilevata riguarda la "complessità non lineare" dei materiali indagati: essi sembrano non prevedere uno sviluppo di difficoltà dal semplice al complesso, quanto piuttosto un progressivo approfondimento di conoscenze e quindi di competenze nel loro utilizzo. Tali materiali sembrano infatti contenere contemporaneamente più e diverse possibilità d'uso e dunque più e diverse difficoltà, che si esplicitano nel favorire sempre più complessi accostamenti, promuovendo in tal senso percorsi connotati nel segno della creatività, intesa come la capacità di generare nuove connessioni tra informazioni, pensieri e anche oggetti, connessioni che costituiscono soluzioni originali per il soggetto che le sta compiendo. Il pensiero creativo è qui inteso come una particolare forma cognitiva che si esplica attraverso un metodo progettuale capace di creare relazioni e trasformazioni nella conoscenza che i soggetti hanno della realtà e nelle loro possibilità di rispondere ai problemi che essa pone (Munari, 1981).

Queste due prime caratteristiche indicano come i materiali analizzati sembrano offrire una risposta a interessi e addirittura bisogni individuali all'interno della dimensione di gruppo. La medesima proposta, cioè, proprio per la sua connotazione di apertura e per la molteplicità di piste di ricerca che promuove, permette a ciascun bambino di seguire le sue curiosità all'interno di esplorazioni parallele a quelle differenti dei compagni, rispondendo così più facilmente ai loro interessi e alle loro competenze ed inserendosi in tal senso in modo naturale nella loro zona di sviluppo prossimale. A tale risposta individuale si associa la possibilità parallela di mantenere la dimensione più sociale dell'apprendimento, che si manifesta negli scambi spontanei di esperienze diverse, dove ciascuno può mettere in gioco e a

disposizione le sue intelligenze e specificità. In tal senso, i materiali si confermano mediatori negli apprendimenti come nelle relazioni, in quanto offrono possibilità di incontrare interessi comuni seppur differenti tra bambini, che in percorsi più strutturati si presenterebbero meno.

A margine, segnaliamo che interessanti progetti, come il Toy-free Kindergarten, avviatosi alcuni anni or sono a Monaco e poi diffusosi in altri distretti, città e stati federali della Germania con l'obiettivo di sostenere la prevenzione dalle dipendenze già nei bambini molto piccoli, hanno evidenziato come l'esperienza di modificare i contesti a disposizione dei bambini offrendo loro situazioni fortemente destrutturate contenga potenzialità che vanno ben oltre quelle più tradizionalmente rilevate. In questo caso, la proposta consiste nel togliere per un periodo di tre mesi ogni giocattolo dalla sezione di un dato gruppo di bambini, lasciandovi solo gli arredi e mettendo progressivamente a disposizione i materiali via via richiesti tra carta, matite, forbici... Le valutazioni mostrano con efficacia le numerose ripercussioni che una sperimentazione di questo tipo può avere nelle modalità e nell'articolazione con cui i bambini si ritrovano a giocare, ma anche nelle riflessioni che un'offerta meno compulsiva e più creativa di soluzioni apre a educatori e genitori coinvolti (Schubert & Strick, 1996).

Nel solco delle riflessioni fin qui condotte, un'ultima considerazione riguarda le ricadute che la sperimentazione di materiali fortemente destrutturati può utilmente generare rispetto al ruolo dell'adulto. L'esperienza favorita dai materiali discussi sembra porre l'insegnante in una particolare condizione di ricerca (Guerra, 2013), parallela seppur differente a quella in cui abbiamo visto essere impegnati i bambini. Tali materiali, infatti, sembrano richiedere per la loro natura altamente destrutturata e quindi non finalizzata di predisporre all'osservazione del divenire educativo e didattico, che si configura attraverso essi particolarmente poco predefinibile. A ciò sembra pertanto connesso un orientamento metodologico che appare realizzarsi nel segno di una elevata competenza progettuale dell'adulto e più

resistente alla forma della programmazione predefinita. In tal senso, questa tipologia di materiali sembra indicare una intrinseca dimensione progettuale e di ricerca, per i bambini come per gli adulti. Per tali ragioni, appare utile un ulteriore approfondimento in questa direzione (Guerra, Zuccoli, in press), al fine di indagare le potenzialità in chiave formativa che l'esperienza con questi materiali può apportare.

Riferimenti bibliografici

- A.A.V.V. (2005). Creare gli spazi: architettura e design per la prima infanzia. *Bambini in Europa*. Azzano San Paolo (Bg): Edizioni Junior.
- Agazzi, R. (1950a). *Guida per le educatrici dell'infanzia*. Brescia: La Scuola Editrice.
- Agazzi, R. (1950b). *La lingua parlata: esercizi pratici ad uso della scuola di grado preparatorio e delle prime classi elementari*. Brescia: La Scuola Editrice.
- Agazzi, R. (1938). *Come intendo il museo didattico nell'educazione della infanzia e della fanciullezza*. Brescia: La Scuola editrice.
- Anolli, L., & Mantovani S. (Eds.) (1981). *Giochi finalizzati e materiale strutturato*. Milano: Franco Angeli.
- Bagnacani, S., & Giacomini, E. (2004, November). La rete dei Remida. *Bambini*, Azzano San Paolo (Bg): Edizioni Junior, 28-33.
- Barbara, A. (2000). *Storie di architettura attraverso i sensi*. Milano: Bruno Mondadori
- Bondioli, A., & Nigito, G. (Eds.) (2008). *Tempi, spazi, raggruppamenti*. Azzano San Paolo (Bg): Edizioni Junior.
- Bondioli, A. (1996). *Gioco e educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Bondioli, A., & Savio, D. (1994). *Osservare il gioco di finzione: una scala di valutazione delle abilità ludico-simboliche infantili (SVALS)*. Azzano San Paolo (Bg): Edizioni Junior.

- Bongiascia, I. (2012, June). Narrare giocando. *Bambini*, Parma: Edizioni Junior-Spaggiari, 50-51.
- Braga, P. (Ed.) (2009). *Gioco, cultura e formazione. Temi e problemi di pedagogia dell'infanzia*. Azzano San Paolo (Bg): Edizioni Junior.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*. Trad. it. Bologna: Il Mulino, 1986.
- Caggio, F., (2009). Coltivare sensibilità. Cosa dare fra le mani a un bambino?. In P. Braga (Ed.), *Gioco, cultura e formazione. Temi e problemi di pedagogia dell'infanzia*, Azzano San Paolo (Bg): Edizioni Junior, 117-160.
- Cepi, G., & Zini, M. (Eds.) (1998). *Bambini, spazi, relazioni*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Cives, G. (2004). *Maria Montessori pedagogista complessa*. Pisa: Edizioni ETS.
- Comenio, J. A. (1657). *Grande Didattica*. Trad. It. Firenze: La Nuova Italia, 1993.
- Eckhoff, A., & Spearman, M. (2009). Rethink, Reimagine, Reinvent: The Reggio Emilia Approach to Incorporating Reclaimed Materials in Children's Artworks, *Art Education*, 62 (2), 10-16.
- Edwards, C., Forman, G., & Gandini, L. (Eds.) (1993). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*, Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Ferrari, A., & Giacomini, E. (Eds.) (2004). *REMIDA day. Muta...menti*, Reggio Emilia: Reggio Children.
- Franceschini, G., & Piaggese, B. (2000). *La progettazione degli spazi nella scuola dell'infanzia*, Milano: Franco Angeli.
- Freinet, C. (1949). *Nascita di una pedagogia popolare*, trad. it. Roma: Editori Riuniti, 1973.
- Freinet, C. (2002) (Eynard, R., Ed.). *La scuola del fare*, Azzano San Paolo (Bg): Edizioni Junior.
- Frigerio, S. (2012, September). Ideatori, costruttori, progettisti. *Bambini*, Parma: Edizioni Junior-Spaggiari, 76-78.
- Fröbel, F. (1826). *L'educazione dell'uomo*. Trad. it. Firenze: La Nuova Italia, 1993.
- Galardini, A. L., Giovannini, D., Mayer, S., & Musatti, T. (Eds) (1995, June). Di fronte agli oggetti. I primi passi dei bambini nella sperimentazione scientifica, *Bambini-dossier*, XI, 6, 1-32.
- Gandini, L. (2005). From the beginning of the atelier to materials as languages: Conversations with Reggio Emilia. In L. Gandini, L. Hill, L. Cadwell, & C. Schwall (Eds.), *In the spirit of the studio: Learning from the atelier of Reggio Emilia*. New York: Teachers College Press, 6-15.
- Gandini, L., & Kaminsky, I. (2003). Remida, the creative recycling center in Reggio Emilia: An interview with Elena Giacomini, Graziella Brighenli, Arturo Bertoldi and Alba Ferrari. *Innovations in Early Education*. 12(3), 1-13.
- Fortunati, A., Fumagalli, G., & Galluzzi, S. (2008). *La progettazione dello spazio nei servizi educativi per l'infanzia*. Azzano San Paolo (Bg): Edizioni Junior.
- Gariboldi, A., & Cardarello, R. (Eds.) (2012). *Pensare la creatività*, Parma: Edizioni Junior-Spaggiari.
- Garvey, C. (1977). *Il gioco. L'attività ludica come apprendimento*. Trad. It. Armando, Roma, 1979.
- Giacomini, E. (2004, May). Tra oggetti trovati e soggetti cercati. Remida, il Centro di Riciclaggio Creativo di Reggio Emilia. *Bambini*, Azzano San Paolo (Bg): Edizioni Junior, 66-69
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (1994). *People under three*. London: Routledge.
- Gordon-Smith, P., (2010, March). All about... Learning with recycled materials. *Nursery world*, 4, 18-23.
- Grindley, L. (2010, September). The Midas Touch. *Nursery world*, 2, 16-17.
- Guerra, M. (2008), *Progettare esperienze e relazioni. Azioni, contesti, sperimentazioni e formazione nei servizi educativi per l'infanzia e le famiglie*. Azzano San Paolo (Bg): Edizioni Junior.
- Guerra, M. (2013, February). L'insegnante esploratore. *Bambini*, Parma: Edizioni Junior-Spaggiari, 26-29.

- Guerra, M., & Zuccoli, F. (2012). Finished and unfinished objects: supporting children's creativity through materials. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 51, 721–727.
- Guerra, M., & Zuccoli, F. (in press). Materials from Childhood to Adulthood. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*.
- Guthler, A., & Lacher, K. (2009). *Land art avec les enfants*. Barcelone: La Plage.
- Imperiale, S. (2012, October). Guardate questo che ho trovato!. *Bambini*, Parma: Edizioni Junior-Spaggiari, 66-68.
- Kelly, D., & Lukaart., S. (2005). The hive project: Building community and supporting environmental awareness through recycled materials. *Innovations in Early Education*, 12, (3), 14-18.
- La Cecla, F. (1993). *Mente locale*, Milano: Elèuthera.
- Lester, S., & Maudsley M., *Play, naturally. A review of children's natural play*, Play England, London, 2007
- Lewin, K. (1951). *Il bambino nell'ambiente sociale*. Trad. it. Firenze: La Nuova Italia, 1976.
- Locke, J. (1690). *Saggio sull'intelletto umano*. Trad. it. Milano: Bompiani, 2004.
- Mainetti, D., & Cosmai, L. (2010). *Gli spazi e i materiali nei servizi e nelle scuole dell'infanzia*. Azzano San Paolo (Bg): Edizioni Junior.
- Marchesi, S. (2012, February). Giocare la creatività. *Bambini*, Parma: Edizioni Junior-Spaggiari, 78-79.
- Mazzolati, C. (2012, April). Tocco, sento, racconto. *Bambini*, Parma: Edizioni Junior-Spaggiari, 50-51.
- Montessori, M. (1950). *La scoperta del bambino*. Trad. It. Milano: Garzanti, 1969.
- Munari, B. (Ed.) (1985). *I laboratori tattili*. Bologna: Zanichellii.
- Munari, B. (1981). *Da cosa nasce cosa. Appunti per una metodologia progettuale*. Roma-Bari: Laterza.
- Munari, B. (1977). *Fantasia*. Roma-Bari: Laterza.
- Nigris, E., Negri, S.C., & Zuccoli, F. (Eds.) (2007), *Esperienza e didattica. Le metodologie attive*. Roma: Carocci.
- Piaget. J. (1937). *La costruzione del reale nel bambino*. Trad. it. Firenze: La Nuova Italia, 1973.
- Pizzigoni, G. (1971). *Le mie lezioni ai Maestri della Scuole Elementari d'Italia*. Brescia: La Scuola Editrice.
- Pramling Samuelsson, I., & Kaga, Y. (Eds.) (2008), *The contribution of early childhood education to a sustainable society*. Paris: Unesco.
- Pujol, M., & Roca, N. (1995). *Lavorare per progetti nella scuola materna*. Firenze: La Nuova Italia.
- Rainoldi, L. (2012, May). Suoni nascosti. *Bambini*, Parma: Edizioni Junior-Spaggiari, 54-55.
- Raiteri, F. (2011, October). Il bianco e il nero. *Bambini*, Parma: Edizioni Junior-Spaggiari, 68-69.
- Restelli, B. (2002). *Giocare con tatto. Per una educazione plurisensoriale secondo il metodo Bruno Munari*. Milano: Franco Angeli.
- Rinaldi, C. (1998). L'ambiente dell'infanzia. In G. Ceppi, M. Zini (Eds.), *Bambini, spazi, relazioni: metaprogetto di ambiente per l'infanzia*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia*. Torino: Einaudi.
- Rousseau, J.J. (1762). Emilio o dell'educazione. In *Opere*, trad. It. Roma: Armando, 1989.
- Sala, P. (2012, December). Una risorsa educativa "naturale". *Bambini*, Parma: Edizioni Junior-Spaggiari, 66-68.
- Sardi, S. (2011, November). Carte d'identità per materiali imperfetti. *Bambini*, Parma: Edizioni Junior-Spaggiari, 52-53.
- Sartirani, F. (2012, March). Tempo lento. *Bambini*, Parma: Edizioni Junior-Spaggiari, 60-61.
- Schubert, E., & Strick, R. (1996). *Spielzeugfreier Kindergarten ein Projekt zur Suchtprävention für Kinder und mit Kindern*. München: Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e.V.
- Staccioli, G. (1998). *Il gioco e il giocare*. Roma: Carocci.
- Tasca, I. (2011, December). Ho imparato a fare le idee. *Bambini*, Parma: Edizioni Junior-Spaggiari, 70-71.

- Todeschini, C. (2012, November). Che forma ha quella nuvola?. *Bambini*, Parma: Edizioni Junior-Spaggiari, 64-66.
- Valli, L. (2012, January). Equilibri in gioco. *Bambini*, Parma: Edizioni Junior-Spaggiari, 64-65.
- Varin, D. (Ed.) (1985). *Ecologia psicologica e organizzazione dell'ambiente nella scuola materna*. Milano: Franco Angeli.
- Vecchi, V. (1998). Quale spazio per abitare bene una scuola?. In G. Ceppi, M. Zini (Eds.), *Bambini, spazi, relazioni: metaprogetto di ambiente per l'infanzia*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Vercesi, R. (2013, January). La creatività nei giochi e nelle narrazioni. *Bambini*, Parma: Edizioni Junior-Spaggiari, 65-67.
- Vygostkij, L. S. (1930). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, trad. It. Roma: Editori Riuniti University Press, 2010.
- Zuccoli, F. (2010). *Dalle tasche dei bambini... Gli oggetti, le storie e la didattica*, Parma: Edizioni Junior.

Artículo concluido el 18 de Febrero de 2013

Guerra, M. (2013). Materiali non convenzionali a scuola: esperienze didattiche e potenzialità formative, Vol. 2(1), pp. X -X. Publicado en <http://redaberta.usc.es/reladei>



Monica Guerra

Facoltà di Scienze della formazione

Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Mail:

Monica Guerra è ricercatrice di Didattica e pedagogia speciale presso la Facoltà di Scienze della formazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, dove insegna Mediazione didattica e strategie di gruppo e Teorie e pratiche della comunicazione educativa e dove coordina il Corso di Perfezionamento in "Linguaggi e tecniche teatrali in educazione".

Svolge attività di formazione e di ricerca nei servizi educativi per l'infanzia e le famiglie e nelle scuole. E' vicepresidente del Gruppo Nazionale Nidi infanzia.

Tra le sue pubblicazioni: *Tra scuola e teatro. Per una didattica dei laboratori teatrali a scuola* (Franco Angeli, 2011, con R. Militello); *La relazione con le famiglie nei servizi e nelle scuole per l'infanzia* (Edizioni Junior, 2009, con E. Luciano) e *Progettare esperienze e relazioni* (Edizioni Junior, 2008).

As culturas infantis e a ludicidade: as crianças são receptoras, produtoras e transformadoras de cultura?

Cláudia Inês Horn
Jacqueline Silva da Silva
Luciane Abreu
Brasil

Resumen

Este artigo busca enfocar alguns contextos teóricos abordando a criança como um ser social, produtora e transformadora de sua cultura. Para compreender o mundo dos adultos, a criança precisa se apropriar de referenciais culturais reprocessando-os, à sua maneira, a partir de elementos que fazem sentido para ela. Nos Estudos da Infância, promove-se a criança a participar de todo o processo ao longo de suas experiências sócio-histórico e culturais, junto a isso a escolarização e a ludicidade são aspectos importantes para elas se apropriarem de sua cultura e assim expressarem seus conhecimentos, compartilhando com seus pares. Outro aspecto importante é refletir sobre o trabalho pedagógico que precisa permanentemente reafirmar novas formas de pensar sobre infâncias e crianças, ser visto na perspectiva do olhar da criança, pois elas são protagonistas, produtoras e transformadoras de suas ações.

Palavras Chaves:

Infâncias. Crianças. Escolarização. Ludicidade.

Children's Cultures and Playfulness: are Children Receivers, Producers and Transformers of culture?

Cláudia Inês Horn
Jacqueline Silva da Silva
Luciane Abreu
Brasil

Abstract

This article aims at reviewing some theoretical contexts that regard children as social beings who produce and transform their culture. In order to understand the adults' world, children need to take hold of cultural references which they interpret using elements they can make sense of. The Studies on Childhood put forward that children should participate in every process through their socio-historical and cultural experiences. Besides that, schooling and playfulness are important aspects for children to take hold of their culture and express and share their knowledge. Another important aspect is the reflection on pedagogical action, which is always calling for new ways of thinking about childhood and children. This action should be considered from the children's point of view, since they are the protagonists, the producers and the transformers of their actions.

Key Words:

Childhood. Children. schooling. Playfulness.

Las culturas infantiles y la ludicidade: los niños son receptores, productores y transformadores de cultura?

Cláudia Inês Horn
Jacqueline Silva da Silva
Luciane Abreu

Brasil

Resumen

Este artículo busca examinar algunos contextos teóricos que ven al niño como un ser social, productor y transformador de su cultura. Para comprender el mundo de los adultos, el niño necesita apropiarse de referencias culturales y las interpreta, a su modo, a partir de elementos en los cuales ve sentidos. En los Estudios de la Niñez, se plantea que los niños participen en todo proceso a lo largo de sus experiencias socio-históricas y culturales, y añadido a ello, la escolarización y lo lúdico son aspectos importantes para que los niños se apropien de su cultura, y de esa manera, expresen sus conocimientos, compartiéndolos con los demás. Otro aspecto importante es reflexionar sobre la actuación pedagógica que necesita, permanentemente, reafirmar nuevas maneras de pensar sobre la niñez y los niños. Esta actuación debe verse desde el punto de vista de los niños, pues ellos son los protagonistas, los productores y los transformadores de sus acciones.

Palabras clave: Infancia. Niños. Escolarización. Lúdico.

Estudos realizados, principalmente na área da Sociologia da Infância e na Antropologia da Criança, têm nos mostrado que a criança, enquanto ator social, produz culturas e não apenas internaliza e reproduz a cultura dos adultos. Ao elaborar sentidos para o mundo e para suas experiências, ela partilha culturas com os adultos, construindo conhecimentos sobre si, sobre os outros e sobre o mundo que a rodeia, não sendo apenas receptora dos saberes dos adultos.

Partindo das contribuições contemporâneas na área da Sociologia da Infância, é constatado que, como construção social, a infância varia em diferentes períodos e lugares, não existindo uma infância, mas muitas infâncias. Enquanto estudos recentes sobre a infância têm focado as crianças em seus contextos, apontando para a pluralização e para a complexidade, algumas escolas ainda ressaltam a homogeneização, como se a infância fosse uma categoria singular, vivida de uma única maneira. Estamos tão acostumados a pensar na criança como aluno dentro de creches e pré-escolas, que simplesmente naturalizamos quem são e o que lhes deve ser ensinado. Parece que pouco nos interessa saber o porquê da escolha de determinadas atividades e tampouco ouvir o que as crianças têm a nos dizer.

Reconhecê-las não mais como seres passivos, incompletos, à busca de socialização e consumidores de cultura, mas como sujeitos ativos, produtores de cultura envolve aceitar que elas podem falar em seu próprio direito, que são capazes de descrever experiências e de interpretar o que lhes é interessante e significativo.

Mas afinal, o que entendemos por cultura? É difícil conceber a cultura como uma estrutura fixa, estável, herdada, estanque, como se fosse um produto acabado e finalizado por outras gerações, possível de ser transmitida e recebida. É preciso entender a cultura como uma prática de significação, assumindo um papel constituidor, não determinado e superestrutural. Silva (1999) afirma que “A cultura é um campo de luta em torno da construção e da imposição de significados sobre o mundo social” (p. 14).

A cultura deve ser vista como produção, não como produto. Os significados são construídos nas relações sociais, através de negociações, de resistências, de conflitos e de poder. Nesse processo de significação, argumenta Silva (1999) que “São traduzidos, transpostos, deslocados, condensados, desdobrados, redefinidos, sofrem, enfim, um complexo e indeterminado processo de transformação” (p. 20). Assim, é possível perceber que toda significação é uma relação

de poder, em que se fazem valer significados particulares ou coletivos sobre significados de outros grupos.

Cohn, numa perspectiva antropológica, afirma:

não são os valores ou as crenças que são os dados culturais, mas aquilo que os conforma. E o que os conforma é uma lógica particular, um sistema simbólico acionado pelos atores sociais a cada momento para dar sentido a suas experiências. Ele não é mensurável portanto, e nem detectável em um lugar apenas – é aquilo que faz com que as pessoas possam viver em sociedade compartilhando sentidos, porque eles são formados a partir de um mesmo sistema simbólico (2005, p. 19).

Portanto, a cultura não está nos artefatos, nos museus, nas obras de arte, nas frases, nos livros, mas na simbologia e nas relações sociais que lhes dão sentido. É nesse contexto que se faz necessário discutir as culturas de pares das crianças. Estudos realizados na área da Sociologia da Infância e na Antropologia da Criança, mostram que a criança, enquanto ator social, produz culturas e não apenas internaliza e reproduz o que os adultos fazem. Ao elaborarem sentidos para o mundo e para suas experiências, as crianças compartilham culturas com os adultos, transformando a sociedade onde estão inseridas. Assim, é preciso reconhecê-las como produtores de culturas e não apenas receptores.

Corsaro (1997), ao dizer que as crianças são produtoras de culturas, elabora o conceito de “reprodução interpretativa”. O termo reprodução significa que elas não estão simplesmente internalizando a sociedade e a cultura, mas estão contribuindo para a produção e a transformação cultural. Já o termo “interpretativa” significa que as crianças têm a capacidade de criação, ou seja, elas não são depósitos dos conhecimentos dos adultos, muito pelo contrário, elas mostram conhecimentos complexamente elaborados.

Prado (2002) chama-nos a atenção de que as culturas infantis não estão departamentalizadas da produção dos adultos. Quando se afirma que a criança produz

culturas não redutíveis às culturas dos adultos, não se pretende definir que ela vive num mundo isolado, separado do mundo adulto. A criança vive numa sociedade que produz culturas, portanto ela é produzida *na* cultura e produtora *de* culturas, onde se pode novamente citar o conceito de “reprodução interpretativa” (CORSARO, 1997).

Cohn (2005) enfatiza que “a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa” (p. 33). Os significados elaborados por elas são diferentes do que os adultos produzem, mas nem por isso são errôneos ou inferiores.

Ainda, segundo Cohn (2005), ao elaborarem sentidos para o mundo e para suas experiências, estão compartilhando culturas:

Esses sentidos têm uma particularidade, e não se confundem e nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos; as crianças têm autonomia cultural em relação ao adulto. Essa autonomia deve ser reconhecida, mas também relativizada: digamos, portanto, que elas têm uma relativa autonomia cultural. Os sentidos que elaboram partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos. Negá-lo seria ir de um extremo ao outro; seria afirmar a particularidade da experiência infantil, cisão entre os mundos. Seria tornar esses mundos incomunicáveis (COHN, 2005, p. 35).

Frente ao que foi exposto, torna-se fundamental dialogar sobre os processos de escolarização a que são submetidas. Diariamente, elas criam sentidos e atuam ativamente sobre o que vivenciam nas escolas, produzindo conhecimentos sobre o mundo, sobre si mesmas e sobre os outros. Considerar que a criança tem pontos de vista diferentes dos adultos implica valorizar seus conhecimentos no contexto escolar.

Tonucci discute sobre o distanciamento da escola em relação ao mundo infantil, afirmando que “por vezes, a escola resulta difícil e misteriosa para as crianças. Pede

coisas estranhas, considera importantes habilidades que na vida de sua família a criança nunca vê utilizadas” (p. 176). Além disso, contribui dizendo que

As atividades importantes, geralmente, não são divertidas, mas cansativas, e a criança mal pode esperar a hora de terminar. As aulas “normais” baseiam-se no princípio da superioridade do adulto que sabe e que ensina o respeito ao aluno que não sabe e que escuta (2005, p. 177).

Uma cultura pensada para uma infância.

É visível a existência de uma cultura pensada para a infância, posta em ação através de práticas familiares, de instituições educacionais, de discursos pedagógicos, da mídia, enfim, de alguma forma essas representações de infância foram incorporadas ao imaginário coletivo social, originando formas de pensar e agir sobre elas.

Autores como Dahlberg, Moss, Pence (2003) apontam que as instituições são locais onde as crianças devem produzir resultados predeterminados e desejados pelos adultos. Eles comparam-nas à matéria-prima, a qual é processada para reproduzir um corpo de produtos pré-fabricados – conhecimentos e valores culturais dominantes – que vão equipá-las para se tornarem adultos adaptados às necessidades econômicas e sociais, bem como para proteger a sociedade da disfunção social, familiar e individual.

A ideia que temos sobre a infância surgiu com a modernidade que, por sua vez, preocupou-se em criar uma série de prescrições e determinações do que é ser criança. Foi aproximadamente na década de setenta do século passado que a representação de infância passou a ser desconstruída. Segundo Sarmiento (2004), a ideia de infância é uma ideia moderna. Sua construção histórica foi o resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus cotidianos e modos

de vida e, especialmente, da constituição de organizações sociais.

Partindo da constatação de Sarmiento e Pinto (1997, p. 13) “crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano”, porém a infância é uma construção social “a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturam dispositivos de socialização e controle que instituíram como categoria social própria”.

Faz-se necessário compreender que o conceito de negatividade esteve por trás do conceito de infância, gerado pela ideia de minoridade. As crianças eram vistas como criaturas selvagens, isoladas do contato social, seres anormais e degenerados. Conforme Boto (2002), na modernidade a criança é vista como um não-ser adulto:

A criança é percebida pelo que lhe falta, pelas carências que apenas a maturação da idade e da educação poderiam suprir. Frágil na constituição física, na conduta pública e na moralidade, a criança é um ser que deverá ser regulado, adestrado, normalizado para o convívio social. [...] Com tal propósito, serão delineados, pelos intelectuais da mesma Renascença, os primeiros tratados modernos com a finalidade de edificar uma normalização de comportamentos prescritivos: roteiros de civilidade para dirigir as ações dos familiares e dos educadores na condução dos modos de as crianças estarem no mundo e interagirem nesse mundo (BOTO, In FREITAS & KUHLMANN Jr., 2002, p. 17).

Portanto, a idade adulta era considerada a etapa mais importante da vida de um ser humano, e a infância não passava de uma preparação para alcançar essa etapa. Por ter o caráter de um ser incompleto, a criança foi afastada do adulto. Ao mesmo tempo, por acreditar que ela era influenciável pelos adultos, passou a ser orientada, conduzida, corrigida através de práticas de imposição, instrução e educação. Achava-se que se poderia governar o desenvolvimento humano a partir

de fora e melhorá-lo através da intervenção adequada e dirigida.

A modernidade acabou, portanto, por incorporar uma certa universalização dos códigos de conduta aceitos socialmente: havia padrões recomendados para agir em sociedade. Tudo isso deveria ser aprendido pelas crianças nas instituições específicas, projetadas especialmente para elas. Assim como as escolas, foram também inventadas as atividades, as roupas, os espaços e tempos próprios para a infância. É assim também que se reforça sua vulnerabilidade e sua dependência abusiva em relação aos adultos.

Sarmiento (2004) aponta que a institucionalização da infância na modernidade aconteceu por vários fatores: a criação de instâncias públicas de socialização (com a expansão da escola de massa e a separação formal das crianças face aos adultos) originou a exigência de uma cultura escolar, de um saber homogeneizado, de uma ética e disciplina mental e corporal, o recentramento do núcleo familiar nos cuidados de proteção e estímulos ao desenvolvimento das crianças, a formação de um conjunto de saberes e disciplinas sobre ela e sobre a infância, originando padrões de normalidade através da inculcação comportamental, disciplinar e normativa, a administração simbólica da infância através de normas, atitudes esperáveis, prescrições que condicionam e constroem a vida das crianças na sociedade, criando instrumentos reguladores para uma infância global.

Desta forma, conforme afirma Sacritán (2005), a criança foi definida como ser escolarizado, e esta foi a forma natural de conceber aqueles que têm a condição de infantil. “Acreditamos que o modo de ser aluno é a maneira natural de ser criança; representamos os dois conceitos como se fossem, de alguma forma, equivalentes” (p. 15). A categoria aluno, portanto, passa a ser a forma social, natural e dominante de ser criança e de viver a infância. Em consequência disso, a escolarização produziu, nos adultos, formas de ver, de pensar e de comportar-se frente às crianças. O autor segue registrando que a consolidação da idéia de aluno como

imagem socialmente compartilhada ocorreu simultaneamente à expansão e à universalização dos sistemas educacionais em sociedades urbanizadas.

Sarmiento (2004) constata que a constituição de aluno se deu pela morte simbólica da criança, através do surgimento da escola pública para todos. Os pequenos passaram a freqüentar a escola com o propósito de adquirirem “os fundamentos para sua inserção social como seres preparados para o trabalho e para a vida social” (p.63).

A criança passou a ser aluno, e sua vida começou a ser estruturada em rituais de disposição em classes, em faixas de idades, em estágios de desenvolvimento, em graus de aprendizado, em horas de atividades, de entrada, de saída e de intervalo, em castigos e recompensas. Enquanto aluno, ela possui modos de ser, estar e agir no mundo: sempre vigiada, ameaçada, amedrontada, atarefada, ocupada.

Popkewitz (1994) contribui nessa discussão, afirmando que as categorias de estudante e aluno passaram a existir no século XIX, e sua invenção reconstruiu a criança como objeto de manipulação. Essa idéia tornou-se tão natural que, hoje, é difícil pensar nas crianças senão como aprendizes. Isso implicou transformações no pensamento social: ela passou a ser concebida como ser universal, independentemente da relação concreta de tempo e espaço. O autor ressalta:

a moderna criança escolar é a pessoa que aprende a ser um “cidadão”, que tem responsabilidades abstratas relacionadas ao governo do Estado, que tem ‘potencial’ como trabalhador, que aprende habilidades e sensibilidades culturais para ‘uso’ futuro e que é automonitorada em seu desenvolvimento afetivo e cognitivo (POPKEWITZ, 1994, p. 179).

Diante do exposto, percebe-se que o termo infância esteve carregado de traços de homogeneidade, como se todas as crianças tivessem que brincar, pensar, falar, desenhar, enfim viver as mesmas coisas independente do tempo e do espaço em que estivessem inseridas. Também ficam evidentes as diferenças entre crianças e adultos, sendo que

as primeiras são vistas como sujeitos vulneráveis, manipuláveis, dependentes, e os segundos, sujeitos acabados, inteligentes, capazes de oferecer uma boa instrução aos menores.

Mollo-Bouvier (2005), ao criticar o saber psicológico que define as etapas do desenvolvimento infantil, afirma que a sociedade recortou a infância em etapas, fragmentando as faixas etárias, segmentando, assim, o processo de socialização. Essa fragmentação das idades homogeneizou a vida coletiva dentro das instituições dedicadas à infância. A autora percebe que a segmentação dos lugares, das idades e das tarefas forma um primeiro conjunto de características do seu modo de socialização.

A autora salienta que as atividades nas instituições são organizadas para ocupar todo o tempo ocioso e buscam oferecer prazer à criança, desde que esse prazer responda às exigências sociais e morais inseridas num projeto educativo visando a uma sociedade melhor. As aprendizagens precoces e a obsessão pelo sucesso escolar invadem o tempo/espaço das crianças, e isso justifica os investimentos materiais da família. Os modelos padronizados de desenvolvimento esquecem-se das crianças enquanto atores sociais, pois criam um mundo à parte para elas, separando-as da vida social.

A Ludicidade como elemento que constitui as culturas infantis

Diferentes áreas, dentre elas a Psicologia, a Pedagogia, a Sociologia, a Filosofia e a Antropologia, tomam o brincar como objeto de estudos. É sabido que há uma significativa produção teórica acerca da importância que o brincar ocupa na vida das crianças, tanto ao afirmar sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo e para a aprendizagem infantil na construção subjetiva e relacional quanto a se constituir como um elemento fundamental das culturas infantis. Ferreira (2004) constata que, se o brincar é considerado uma experiência interativa,

“implica não o dissociar da vida e da realidade e, portanto, assumi-lo como assunto sério na vida das crianças” (p. 84).

Como afirma Ferreira (2004), as crianças, durante as suas brincadeiras, são capazes de elaborar uma ordem social infantil que corresponde a uma “visão intersubjetiva do mundo e um modo de estar no mundo, construídos social e culturalmente nas interações, relações sociais e dinâmicas de sociabilidade próprias” dos grupos de crianças (FERREIRA, 2004, p. 61). Brincar junto torna-se patrimônio cultural inerente ao grupo, representando um dos pilares constituintes das culturas infantis (SARMENTO, 2004).

Nesse sentido, Vygotsky (1987) já compreendia a brincadeira como ação de reprodução e representação infantil, mas, ao mesmo tempo, como uma representação na qual a criança não a faz passivamente, mas sim inventa e produz novos significados. Assim, ao assumir o papel de pai, por exemplo, em suas brincadeiras, a criança não apenas reproduz modos de ser pai que ela conhece, mas reinterpreta novos modos de ser pai.

Ferreira afirma que o brincar é uma ação social não separada do mundo real. Embora envolva situações imaginárias, como costumamos chamar de faz-de-conta,

o brincar é um dos meios de realizar e agir no mundo, não unicamente para as crianças se prepararem para ele, mas, usando-o como um recurso comunicativo, para participarem da vida cotidiana pelas versões da realidade que são feitas na interação social, dando significado às ações (2004, p. 84).

Através da representação de papéis, podemos perceber a apropriação que cada criança faz do mundo. Assim, o brincar é sinônimo, como aponta Ferreira (2004), de confronto intercultural entre as crianças e lutas para afirmar e legitimar seus “saberes e fazeres em detrimento de outros” (p. 86), fazendo expandir os conhecimentos tanto da vida adulta como da vida infantil.

Acreditamos que o brincar ocupa um papel central no desenvolvimento das crianças,

pois através da ação lúdica é possível partilhar significados de mundo, representações do mundo adulto, compartilhar e apropriar-se dos saberes que estão em jogo quando brincamos. Segundo Sarmiento (2004), “A ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis” (p. 376), apontando que a ludicidade, a fantasia do real, a interatividade e a reinteração são eixos estruturados nas culturas infantis.

O brincar é uma atividade fundamental quando se pretende conhecer e compreender os saberes que as crianças criam, inventam, partilham, reproduzem nas interações com seus pares e adultos, no contexto escolar. Brougère afirma que

A brincadeira é um meio de a criança intervir ativamente na cultura popular infantil: ela interpreta seus conteúdos e inspira certos aspectos dessa cultura, num movimento de construção sem fim, no qual ela é, alternativamente, emissora e receptora. E isso ocorre em grande parte com a mediação do brinquedo, suporte de divulgação ativa dessa cultura e receptáculo de tradições e de inovações lúdicas das crianças (2004, p. 335).

Pensamos que o brincar deveria alcançar um maior espaço nas atividades desenvolvidas em sala de aula ou que as atividades poderiam apoiar-se no brincar livremente, assim ele seria pano de fundo da rotina escolar. Mas não basta dar às crianças o direito de brincar, ampliando o tempo de permanência no pátio ou aumentando os estoques de brinquedos na sala. É preciso despertar e manter seu desejo de brincar, o que implica uma nova postura dos adultos diante da brincadeira (HORN, SILVA e POTHIN, 2007).

Compreender o brincar como um traço fundamental das culturas infantis implica em aproximarmo-nos desse brincar para conhecermos mais sobre as crianças, sobre suas experiências, desejos e curiosidades. Brincando, uma criança tem a possibilidade de compartilhar seus conhecimentos com outras crianças e também com o adulto, caso este esteja interessado em observá-la e escutá-la enquanto brinca.

Alguns pontos para reflexão pedagógica

De acordo com Sarmiento (2005), In Delgado e Muller (2005), os estudos sobre as culturas das infâncias geram consequências pedagógicas “como pensar o trabalho pedagógico a partir das crianças e não como adultos, como atores sociais e não como alunos” (p. 07). As implicações dessa constatação, a qual também foi evidenciada nos diferentes episódios aqui narrados, é que a professora não é mais a possuidora total da ação pedagógica.

Atualmente, debates contemporâneos vêm enfatizando que a infância constitui-se por um grupo com estatuto social diferenciado e não como uma agregação de seres singulares, homogêneos, a-históricos e abstratos. Portanto, a infância é uma construção social que se transforma ao longo do tempo e do espaço, podendo-se afirmar que existem, então, várias *infâncias*².

Importa considerar que pesquisas recentes vêm nos mostrando que as crianças não são apenas alunos, uma vez que a escola representa apenas uma parte de suas vidas; que as crianças não são seres pré-sociais, objetos manipuláveis, vítimas passivas, seres culturalmente neutros, subordinados a modos de dominação e controle social; que elas são produtoras de culturas, não sendo apenas consumidoras da cultura dos adultos; que são atores sociais, dotados de capacidades de ação e culturalmente criativos, participando de seus processos de socialização, transformando a sociedade e sendo também transformados por ela. Atualmente, as discussões em torno da Educação Infantil são amplas, vários estudos e pesquisas estão sendo desenvolvidos, contribuindo de maneira significativa para refletir sobre a qualidade no seu atendimento.

As crianças têm a capacidade de constituírem culturas não redutíveis totalmente às culturas dos adultos. A contemporaneidade aponta para uma pluralização dos modos de ser criança e para a heterogeneização da infância enquanto

categoria social geracional. Boto (in FREITAS & KUHLMANN JR., 2002) contribui afirmando que “Devem existir, porém, crianças capazes de contar de si, de ser protagonistas e narradores de seu próprio relato. Ouvir essa voz parece-nos ser condição inarredável para levar adiante o discurso moderno” (p. 58).

Aceitar que as crianças falem em seu próprio direito, que sejam capazes de descrever experiências e de interpretar o que lhes é interessante não é tarefa simples para os adultos, uma vez que envolve uma mudança de perspectiva, uma transformação de paradigmas já consolidados, enfim, representa rupturas.

Acreditamos que essas contribuições realizadas no campo da infância possam nos ajudar a pensar de outro modo as ações pedagógicas junto aos pequenos. As representações fabricadas socialmente sobre como pensamos, como se relacionamos, do que mais gostamos e o que lhes deve ser ensinado precisam ser problematizadas. É preciso inventar novas formas de pensar sobre infâncias e crianças.

Referencias bibliográficas

Alderson, P. (2005). As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. *Dossiê Sociologia da Infância: Pesquisas com crianças. Educação e Sociedade*, 26 (91), 419-442, Maio/Ago.

Boto, C. (2002). O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. Em Freitas, M.C., Kuhlmann Junior, M. (orgs.), *Os Intelectuais na História da Infância*. São Paulo: Cortez.

Brougère, G. (2004). *Brinquedos e Companhia*. São Paulo: Cortez.

Cohn, C. (2005). *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Corsaro, W. (2005). Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos

estudos etnográficos com crianças pequenas. *Dossiê Sociologia da Infância: Pesquisas com crianças. Educação e Sociedade*, 26 (91), 443-464.

Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.

Delgado, A. C. & Müller, F. (2005). Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. *Cadernos de Pesquisa*, 35 (125), 161-179.

Ferreira, M. (2004). Do “avesso” do brincar ou ... as relações entre pares. In Manuel, M. J. e A. B. Cerisara, *Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação* (pp.55-104). Porto, Portugal: Asa Editores.

Geertz, C. (1978). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar.

Horn, C. I., Silva, J. S. & Pothin, J. (2007). *Brincar e Jogar: Atividades com materiais de baixo custo*. Porto Alegre: Mediação.

Kuhlmann Junior, M. (1998). *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.

Kuhlmann Junior, M. (2003). Educação Infantil e Currículo. En A. L. G. Faria & M. S. Palhares (org.), *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios* (pp. 99-112). Campinas, Brasil: Autores Associados.

Mollo-bouvier, S. (2005). Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. *Dossiê Sociologia da Infância: Pesquisas com crianças. Educação e Sociedade*, 26 (91), 391-403.

Montandon, C. (2005). As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Dossiê Sociologia da Infância: Pesquisas com crianças. Educação e Sociedade*, 26, (91), 485-507.

O’Kane, C. (2005). O desenvolvimento de Técnicas Participativas. En P. Christensen & A. James (orgs.), *Investigação com crianças:*

- perspectivas e práticas. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. En J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Escola vista pelas crianças* (pp. 11-35). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Popkewitz, T. S. (1994). História do Currículo, Regulação Social e Poder. En T. T. da Silva (org.), *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. (2º ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Prado, P. D. (2002). Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. En A. L. G. Faria, Z. B. F. Demartini & P. D. Prado (orgs.), *Por uma cultura da infância- metodologias de pesquisa com crianças* (pp. 93-11). Campinas, Brasil: Prado Editores Associados.
- Rayou, P. (2005). Crianças e jovens, atores sociais na escola. Como os compreender? En *Dossiê Sociologia da Infância: Pesquisas com crianças. Educação e Sociedade*, 26 (91), 465-484.
- Sacristán, J. G. (2005). *O aluno como invenção*. POA: Artmed.
- Saint-Exupéry, A. (2003). *O pequeno príncipe*. Rio de Janeiro: Agir.
- Sarmiento, M. J. & Pinto, M. (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. Em M. Pinto & M. J. Sarmiento (coord.), *As crianças: Contextos e Identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Sarmiento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. Em M. J. Manuel & A. B. Cerisara, *Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação*. Porto, Portugal: Asa Editores.
- Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. En *Dossiê Sociologia da Infância: Pesquisas com crianças. Educação e Sociedade*, 26 (91), 1363-1390.
- Da Silva, T. T. (1999). *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Tonucci, F. (2005). *Quando as crianças dizem: agora chega!* POA: Artmed.
- Varela, J. (1994). O Estatuto do saber pedagógico. Em T. T. Silva (org.), *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. (2ª Ed). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Velho, G. (1978). Observando o familiar. En E. Nunes (org.), *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Vygotsky, L.S. (1987). *A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Artículo concluido el 25 Julio de 2012

Horn, C.I.(2013). *As culturas infantis e a ludicidade: as crianças são receptoras, produtoras e transformadoras de cultura?* RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil, Vol. 2(1), pp. X -X. Publicado en <http://redaberta.usc.es/reladei>

Acerca das autoras



Claudia Inés Horn

Centro Universitário UNIVATES

Lajeado - Rio Grande do Sul, Brasil

Mail: clauhorn@yahoo.com.br

Doutoranda em Educação pela UNISINOS, na linha de pesquisa “Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas”. Possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, na linha de pesquisa “Estudos de Infâncias”; Especialização em Educação Infantil e Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Univates. Atualmente é Professora no Curso de Pedagogia no Centro Universitário UNIVATES; Professora em Cursos de Pós-Graduação na área da Educação; Professora no Curso Normal em nível Médio. Tem experiência na área de Educação, realizando pesquisas envolvendo temáticas sobre infâncias, currículo, planejamento, organização escolar, processos de ensino e aprendizagem.



Jacqueline Silva da Silva

Centro Universitário UNIVATES

Lajeado - Rio Grande do Sul, Brasil

Possui graduação em Pedagogia pela UNISC (1993), Mestrado em Educação pela PUCRS (1997) e Doutorado em Educação pela UFRGS (2011). Atualmente é professora adjunta do Centro Universitário UNIVATES. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Processos de Ensinar e Aprender, Planejamento, Infância e Ludicidade.



Luciane Abreu

Colégio Madre Bárbara e Colégio Evangélico Alberto Torres

Lajeado - Rio Grande do Sul, Brasil

Mail:

Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2001) e mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2010). Atualmente é professora nos Anos Iniciais do Colégio Madre Bárbara e Colégio Evangélico Alberto Torres em Lajeado. Atua principalmente nos seguintes temas: educação infantil, o uso das diferentes linguagens como ferramenta para o trabalho pedagógico, produção de audiovisual, literatura infantil, alfabetização, pesquisa sobre as apropriações do belo e do feio nas mediações culturais. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, Anos Iniciais.

Accogliere la disabilità nei Servizi Educativi per la Prima Infanzia. L'esperienza di un nido del Comune di San Miniato, Italia.

Chiara Parrini

Italia

Riassunto

L'educazione inclusiva è un diritto universale e la valorizzazione delle diversità è suo presupposto fondamentale. I servizi di educazione e cura per l'infanzia offrono ai bambini con disabilità la possibilità di crescere in contesti fisici e relazionali di qualità, capaci di sostenere lo sviluppo delle potenzialità individuali in un'ottica di promozione prima che di tutela. Il progetto educativo di San Miniato riconosce pienamente il protagonismo infantile e afferma la centralità della relazione tra pari. Il piccolo gruppo, contesto naturale e trasversale alle esperienze dei bambini al nido, offre un contributo di alto valore al processo di inclusione. Il percorso di accoglienza di un bambino con disabilità, realizzatosi all'interno di un nido d'infanzia del Comune di San Miniato, ha messo in luce la straordinaria capacità dei bambini di accogliere le diversità, di conoscere empaticamente l'altro e di relazionarsi a lui in maniera attiva e positiva. La ricchezza e il piacere delle esperienze relazionali offerte hanno determinato significative evoluzioni nel processo di crescita del bambino con disabilità. La progettazione dell'ambiente fisico, il ruolo degli educatori, la piena partecipazione della famiglia al progetto educativo, il lavoro di rete con il servizio

Acoger la discapacidad en los servicios educativos para la primera infancia. La experiencia de una Escuela Infantil municipal de San Miniato, Italia.

Chiara Parrini

Italia

Resumen

La educación inclusiva es un derecho universal y su presupuesto fundamental es la valoración de la diversidad. Los servicios de educación de la infancia ofrecen a los niños con discapacidad la oportunidad de crecer en contextos físicos y relacionales de calidad capaces de fomentar el desarrollo de las potencialidades individuales en una óptica de promoción más que de tutela. El proyecto educativo de San Miniato reconoce plenamente el protagonismo infantil y afirma la centralidad de la relación entre pares. El pequeño grupo, contexto natural y transversal a las experiencias de los niños en las escuelas infantiles, ofrece una valiosa contribución al proceso de integración. El recorrido de acogida de un niño con discapacidad, realizado en una escuela infantil del Ayuntamiento de San Miniato, ha puesto de manifiesto la extraordinaria capacidad de los niños de aceptar la diversidad, de conocer empáticamente al otro y de relacionarse con él de forma activa y positiva. La riqueza y el placer de las experiencias relacionales ofrecidas se han traducido en una evolución significativa en el proceso de crecimiento del niño con discapacidad. La planificación del ambiente físico, el papel de los educadores, la plena participación de la familia en el proyecto educativo, el trabajo en red con los

sanitario sono elementi che hanno giocato un ruolo cruciale nell'intera esperienza di cui i bambini restano comunque protagonisti assoluti.

Palabras Clave: disabilità – accoglienza – educazione inclusiva – valorizzazione delle diversità – protagonismo infantile – contesti e relazioni di qualità

servicios sanitarios son factores que han jugado un papel crucial en la experiencia, aunque los niños siguen siendo los protagonistas absolutos.

Key Words: discapacidad, acogida, educación inclusiva, valoración de la diversidad, protagonismo infantil, contextos y relaciones de calidad.

Catering for Disability in Educational Services for the Early Childhood. The Experience of a Council Nursery School in San Miniato, Italy

Chiara Parrini
Italia

Abstract

Inclusive education is a universal right which is based on the recognition of diversity. Educational services for the early childhood offer children with disabilities the chance to grow up in good environmental and relational contexts, which are able to promote individual capacities. The educational project carried out in San Miniato wholly recognizes children's protagonism and insists on peer relationships. Small groups, which are natural contexts for children's experiences in nursery schools, greatly contribute to integration. The process of reception of a disabled child which was carried out in a council nursery school in San Miniato was reported in order to highlight the extraordinary capacity of children to accept diversity, to empathize with others and to establish active and positive relationships with others. The richness and pleasure derived from the relational experiences contributed to a significant development of the disabled child. A careful planning of the environment, the educators' role, the family's involvement in the educational project, and networking with health services are factors which played a fundamental role in the experience, although children are still the main protagonists.

Key words: disability, reception, inclusive education, diversity, children's protagonism, quality contexts and relationships.

Introduzione

Il presente articolo nasce dal desiderio di condividere il percorso di accoglienza di un bambino con disabilità recentemente realizzatosi all'interno di un servizio educativo del Comune di San Miniato. Nel far questo, focalizzeremo la nostra attenzione sul valore che assumono i contesti fisici e relazionali nel processo inclusivo. Il racconto dell'esperienza, sarà preceduto dalla contestualizzazione della medesima, ovvero dall'esplicitazione degli aspetti fondamentali che contraddistinguono l'approccio all'educazione di San Miniato e che appaiono indispensabili premesse per una maggiore comprensione dell'esperienza.

Il tema della disabilità sarà affrontato in un quadro culturale di base, delineato di seguito, improntato alla valorizzazione delle differenze, presupposto fondamentale del diritto a ricevere un'educazione inclusiva. Accogliere la disabilità nei servizi educativi per la prima infanzia significa sostanzialmente approcciarsi ad essa riconoscendola come una delle molteplici e possibili diversità individuali.

La diversità è caratteristica peculiare dell'essere umano. Ogni individuo è per sua natura unico e irripetibile, ogni incontro con l'altro è anche un incontro con le sue differenze. La sfida posta dall'inclusione non si esaurisce semplicemente nel tollerare le diversità, piuttosto implica di affermarle, metterle al centro dell'azione educativa in quanto generatrici di quel nutrimento vitale che solo deriva dall'incontro con l'alterità (Booth, Ainscow, 2008).

La dichiarazione di Madrid, stilata in occasione del Congresso Europeo sulla Disabilità (2002), afferma che «il sistema educativo deve essere il luogo centrale in cui assicurare lo sviluppo personale e l'inclusione scolastica e sociale». Valorizzare le differenze nella pratica educativa è il primo passo per prevenire la discriminazione, lottare contro l'esclusione, combattere la disuguaglianza affermando l'uguale diritto di ogni bambino di esprimere le proprie diversità.

In questo frangente merita porre l'accento sull'eterogeneità stessa del concetto di disabilità. Ridurla e immaginarla come un tutt'uno dotato di compattezza interna significherebbe disconoscere le specifiche esigenze e le risorse di ognuno (Griffo, 2005).

Accogliere i bambini con disabilità significa impegnarsi attivamente per promuovere e sostenere lo sviluppo delle loro potenzialità individuali. L'inclusione si realizza quando ad ogni bambino è offerta la possibilità di crescere in un contesto che lo riconosce come individuo dotato della sua unicità e con il quale egli può confrontarsi in maniera attiva e positiva, stabilendo interazioni e relazioni (Malaguti, 2011).

Etimologicamente il verbo accogliere deriva dal latino *ad-colligere*, ovvero radunare, mettere insieme, che in un'accezione estesa diventa creare un intreccio di relazioni umane, nella prospettiva della crescita personale di tutti coloro che ne fanno parte. Accogliere i bambini e, nello specifico quelli con disabilità, significa valorizzarli nella loro irripetibile e singolare personalità che costituisce il valore di ogni persona umana. L'accoglienza è dunque e in primo luogo un riconoscimento e un'attribuzione di valore. I bambini con disabilità, al pari di tutti gli altri bambini, chiedono di essere accolti per i potenziali valori umani di cui sono portatori (Tenuta, s.d).

Ogni bambino con disabilità, portando le sue specifiche differenze, contribuisce alla creazione di quella ricchezza che sola è data dall'incontro e dal confronto con l'altro da sé. Orhan Pamuk (2001), nel suo capolavoro *Il mio nome è rosso*, fornisce con le seguenti parole un'immagine assai suggestiva del valore e

della fertilità che contraddistingue l'incontro tra le diversità: «Non c'è nulla di puro, - disse Zio Effendi. - Ogni volta che nella miniatura o nel disegno si creano meraviglie, ogni volta che in un laboratorio viene prodotta una qualche bellezza che fa venire le lacrime agli occhi e i brividi, so che lì si sono avvicinate due cose diverse che unendosi hanno creato una nuova meraviglia» (p.170).

L'approccio all'educazione di San Miniato: utili riferimenti di cornice.

Il progetto educativo sviluppato dal Comune di San Miniato nel corso dell'ultimo trentennio si fonda sul riconoscimento dei bambini quali esseri umani attivi, interattivi, orientati all'esperienza, dotati di innumerevoli competenze e potenzialità, portatori di originali identità individuali.

Un'immagine di bambino di questo tipo implica parallelamente e necessariamente una nuova concezione della funzione educativa dell'adulto. Da un'idea di quest'ultimo principalmente impegnato nel fornire attenzioni e cure affettuose, si è passati ad un'idea di figura educativa e di cura capace di offrire opportunità, esperienze, contesti di qualità intenzionalmente pensati e organizzati per sostenere e promuovere nei bambini il loro attivo protagonismo.

I bambini non sono e non possono essere considerati esclusivamente oggetti di tutela, come un tempo troppo spesso è accaduto per una fuorviante immagine di loro come individui fragili e meritevoli di sola protezione. Una tale riduzione è avvenuta ancor di più e ingiustamente nei confronti dei bambini con disabilità. Al contrario l'approccio all'educazione di San Miniato intende riconoscere il diritto di cittadinanza di tutti i bambini fin dai primi anni di vita, considerandoli soggetti di esperienze e relazioni, persone aventi diritto ad essere attivi protagonisti del loro percorso di crescita, all'interno di una rete di contesti in grado di sollecitare e favorire la piena espressione delle loro potenzialità individuali.

I servizi educativi si strutturano concretamente come luoghi di esperienze condivise tra soggetti portatori di differenze, basti pensare che le sezioni di tutti i nostri nidi d'infanzia sono organizzate in gruppi misti per età. Le attività educative che si svolgono quotidianamente sono tese alla valorizzazione delle diversità individuali, ivi incluse le disabilità; accoglierle e sostenerle costituisce un aspetto fondante il progetto educativo.

L'approccio all'educazione di San Miniato intende lo sviluppo come impresa congiunta tra i bambini e chi si prende cura di loro, l'educazione è vista come un progetto della comunità (Fortunati, 2006). I servizi educativi hanno come interlocutori i bambini e non meno i loro genitori. L'accoglienza dei primi non sembra poter prescindere da quella degli ultimi.

In presenza di bambini con disabilità la relazione tra servizi e famiglie assume un rilievo particolare: per genitori che spesso si trovano a vivere una sfida impegnativa imposta dalla circostanza, entrare a far parte di un contesto educativo significa abitare uno spazio e un tempo di condivisione della propria storia e delle emozioni che l'accompagnano. La relazione costante con le figure educative, l'integrazione dei rispettivi ruoli, lo scambio con gli altri genitori che vivono lo stesso percorso consente di vedere i bambini sotto angolature sempre nuove che possono indurre a ripensare il proprio ruolo genitoriale, a qualificarlo, a nutrire maggior fiducia nelle proprie scelte.

La nostra idea di inclusione si fonda sul riconoscimento dell'importanza della piena partecipazione di tutti i bambini, e delle loro famiglie, alla vita del servizio educativo. Essa implica accettazione, capacità di fornire una cornice al cui interno tutti, indipendentemente dalle diversità individuali e culturali, possono essere ugualmente valorizzati, trattati con rispetto, forniti di pari opportunità. In questo contesto gli educatori sono figure sensibili all'intera gradazione delle diversità presenti, capaci di mostrare verso i bambini un apprezzamento incondizionato, indispensabile a quest'ultimi per vivere il piacere di sperimentare e sperimentarsi.

Il progetto educativo di San Miniato è pensato per accogliere ed affermare ogni tipo di diversità individuale, la centralità che attribuisce alle opportunità offerte dai contesti fisici e relazionali lo rende naturalmente flessibile e le sue caratteristiche appaiono in grado di rispondere alle istanze e ai bisogni di tutti i bambini nella maniera più estesa possibile. In questo senso ben risponde al concetto di "progettazione universale", così come definita nella Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (2007). È un progetto che conferisce piena cittadinanza ai bambini con disabilità anche nella misura in cui privilegia i processi rispetto ai risultati, nella metaforica convinzione che ciò che conta non è la meta, ma il viaggio che si compie per raggiungerla. Non sono contemplati traguardi e obiettivi predefiniti dato che ogni essere umano è una realtà unica, irripetibile e singolare. Certe affermazioni non devono far erroneamente pensare che vi sia spazio per l'occasionalità, tutt'altro. Ogni opportunità offerta è frutto di un agire educativo assolutamente intenzionale.

Accogliere i bambini nella loro interezza significa riconoscerli come interlocutori pieni di interessi, bisogni, intenzioni, conflitti. L'azione educativa è sostenuta da una sensibilità all'ascolto, indispensabile per calibrare le intenzioni educative sulla base delle effettive potenzialità espresse dai bambini. In quest'ottica la relazione educativa non può che avvenire in una dimensione orizzontale e intersoggettiva. Gli educatori che operano nei nostri servizi amano pensarsi *con* i bambini, ancor prima che *per* loro. Il nido costituisce un contesto in cui bambini e educatori condividono la loro quotidianità costruendo relazioni cooperative fondate sul dialogo ed esperienze generatrici di conoscenze e nuovi apprendimenti. Il confronto è la parola d'ordine di ogni educatore, non soltanto il confronto con i bambini e le loro famiglie, ma anche quello tra educatori stessi. Le pratiche educative attuate sono il frutto di un'elaborazione collegiale.

Riconoscere il protagonismo dei bambini, nutrire piena fiducia nelle loro potenzialità consente di affermare la centralità della relazione tra pari all'interno dei servizi

educativi. Fin dai primi mesi di vita i bambini mostrano un sincero interesse reciproco, si incontrano e si scontrano scoprendo le proprie somiglianze e le proprie differenze. Il nido diventa un luogo privilegiato per le relazioni e la loro qualità è decisamente influenzata dalle caratteristiche dell'ambiente fisico.

La progettazione degli spazi da parte dell'adulto diventa di importanza cruciale. I nostri servizi educativi assumono la forma di un ambiente articolato in angoli di gioco intenzionalmente strutturati in modo da consentire e favorire la suddivisione autonoma del gruppo dei bambini in gruppi più piccoli. Gli angoli offrono proposte e materiali di gioco chiaramente riconoscibili e comprensibili, fruibili senza la mediazione dell'adulto, stabilmente presenti nel contesto, diversificati in modo da rispondere alle esigenze e agli interessi differenti dei bambini. Gli angoli, ovviamente differenziati e separati con opportuni arredi, restano comunque aperti, in modo che i bambini siano liberi di transitare da un luogo all'altro autonomamente.

Il contesto di piccolo gruppo, costituito spontaneamente o con la sollecitazione dell'adulto, nel gioco libero e nelle esperienze maggiormente organizzate, così come nelle situazioni di cura, si identifica come dimensione sociale privilegiata all'interno della quale esprimere i propri livelli di competenza (Tognetti, Magrini, Pagni & Zingoni, 2011). Strutturare un contesto in cui il piccolo gruppo è riconosciuto come principale risorsa per accogliere il bambino con disabilità significa offrire a quest'ultimo la possibilità di essere incluso in una corrente vitale di relazioni empatiche di cui i bambini sono i protagonisti assoluti.

Stare con i bambini, accompagnarli ogni giorno nell'entusiasmante e difficile scoperta del mondo, considerandoli in ogni istante al centro del processo, richiede all'educatore la capacità di offrire la sua presenza e al contempo di esserci ad una "giusta distanza", concedendosi di restare talvolta sullo "sfondo", ma comunque presente e disponibile, per consentire l'emergere in "figura" delle piccole e grandi esperienze di ogni bambino. Questo atteggiamento è ancor

più necessario in presenza di bambini con disabilità. Incorrere nell'errore di proteggerli da tutto e da tutti significherebbe renderli involontariamente prigionieri di eccessive attenzioni e chiudere loro la strada dell'esperienza ostacolando il loro cammino verso una possibile forma di autonomia.

L'educatore in grado di stabilire una certa distanza è lo stesso che sa concedere intima vicinanza nelle pratiche di cura individualizzata che costituiscono parte essenziale della vita all'interno di un servizio educativo per la prima infanzia (Mortari, 2006). Le azioni e i gesti di cura, la ritualità che li accompagnano assumono un valore primario in presenza di bambini con disabilità, in molti dei quali il contatto fisico appare il canale comunicativo più efficace per l'instaurarsi di interazioni e relazioni. In alcune situazioni di disabilità la comunicazione passa attraverso i gesti, ancor prima delle parole. La dolcezza di uno sguardo, la delicatezza di una carezza arrivano dirette laddove le parole, per diversi motivi, a seconda del disagio vissuto, non avrebbero potuto.

Il modo dell'adulto di stare dentro la relazione, la sua capacità di dare e darsi tempo, la sua profonda accettazione dell'altro sono visibili agli occhi del gruppo dei bambini. Per loro, la relazione con l'adulto e, non meno la relazione tra adulti, sono la rappresentazione di un modo di stare insieme all'altro.

In una relazione autentica, nulla è statico, tutto diviene, tutto procede. L'essere in relazione cambia di continuo; è movimento che raccoglie il passato e pone il nuovo. Trattare con i bambini significa muoversi ogni giorno su un terreno instabile, incerto. I bambini, e a maggior ragione i bambini con disabilità, sorprendono con cambiamenti di rotta non prevedibili ed è questa incertezza che apre le porte alla meraviglia, allo stupore, al sogno, ingredienti fondamentali del vivere. L'educatore deve possedere quella capacità di abitare l'incertezza e sostenere l'attesa che è resa possibile dalla fiducia nei bambini e nelle loro capacità trasformatrice e dall'idea che educare significa lasciar crescere.

Infine riteniamo opportuno sottolineare l'importanza attribuita all'osservazione e alla

documentazione delle esperienze, ritenute pratiche indispensabili dell'agire educativo. L'osservazione appare lo strumento privilegiato attraverso il quale si cerca di definire e interpretare la realtà di ogni bambino aiutandolo a collocare se stesso nel contesto. La documentazione (scritta, fotografica, video) costituisce una memoria collettiva e condivisibile, necessaria per confrontarsi e riflettere tra educatori ed educatori e famiglie sulle reali potenzialità dei bambini e sull'efficacia e adeguatezza delle scelte educative.

Il confronto tra educatori non avviene soltanto all'interno del servizio dove lavorano. Sono garantite occasioni di confronto più ampio negli incontri di coordinamento pedagogico, promossi dalla direzione comunale, che si propongono di orientare, accompagnare e valorizzare le esperienze vissute nei servizi educativi a partire dalle attività di documentazione che ogni servizio produce.

Gli incontri offrono l'opportunità agli educatori di riflettere, insieme al coordinatore e ai colleghi appartenenti agli altri servizi, sulle proprie rappresentazioni dei bambini con i quali vivono ogni giorno, sui vissuti emotivi che emergono nel lavoro con loro e sulle relazioni che si stabiliscono nel gruppo dei pari. Tutto questo consente agli educatori di approcciarsi agevolmente anche alle situazioni più complesse, come sono spesso quelle determinate dalla disabilità, rassicurati dal confronto e dall'ascolto che in ogni momento è loro garantito. Una comunità che riconosce immenso valore ai bambini, non può che riconoscerlo anche ai propri educatori.

L'accoglienza di Francesco al nido "Mastro Ciliegia"

All'interno della cornice culturale e pedagogica fin qui descritta si inserisce il percorso di accoglienza di Francesco al nido d'infanzia "Mastro Ciliegia" del Comune di San Miniato durante l'anno educativo 2011/2012.

Il nido "Mastro Ciliegia" accoglie un unico gruppo di 18 bambini di età compresa

tra gli 11 mesi e i 3 anni. La scelta del gruppo misto consente ai bambini di sperimentare in modo continuativo la molteplicità delle relazioni possibili tra pari, coetanei e di età diverse. Rappresenta il primo contributo alla valorizzazione delle differenze.

Al nido sono assegnate tre educatrici e un'operatrice ausiliaria. Tutte le educatrici sono ugualmente implicate nella gestione generale del servizio e dei rapporti con il Comune e gli altri servizi per l'infanzia. L'operatrice gestisce le relazioni con la cucina comunale, è responsabile della buona organizzazione della situazione del pranzo, cui partecipa direttamente in funzione di supporto integrato. Si occupa della pulizia e del riordino generale dell'ambiente, offre sostegno alle attività educative e di cura in alcuni momenti della giornata.

Francesco presenta un ritardo dello sviluppo psico-motorio inserito in un quadro di trisomia 18. La sua ammissione al nido si accompagna all'incremento di un'unità di personale affidato alla struttura educativa: si tratta di una volontaria del Servizio Civile Nazionale la cui presenza consente di garantire un maggior sostegno all'intero gruppo dei bambini. Dato il valore attribuito alla pluralità delle relazioni che il bambino instaura nel corso della sua vita al nido, non appare propriamente inclusivo un sostegno inteso nei termini di una figura aggiuntiva che si occupa separatamente del bambino con disabilità. Quella che facciamo propria è una nozione più ampia di sostegno concepito come ogni attività, ogni particolare attenzione che accresce la capacità da parte del nido di rispondere alle specifiche diversità di tutti i bambini accolti, riconoscendo loro il diritto di esprimerle pienamente. L'aggiunta di un'unità di personale destinata all'intero gruppo determina la maggiore possibilità di offrire ad ogni bambino presente, incluso Francesco, significativi spazi di espressione individuale, sostenuti equamente da tutto il personale presente

Tempi e modi dell'ambientamento

Francesco inizia a frequentare il nido all'età di 24 mesi. Condivide l'ambientamento con un gruppo di 8 bambini, come lui nuovi arrivati, e altri 9 presenti fin dall'anno precedente. Ad affiancarlo durante la prima settimana di frequenza è la madre.

Il servizio richiede ad ogni famiglia di garantire, nei primi giorni, la presenza di un genitore o di un'altra figura familiare adulta per il tempo di permanenza del bambino all'interno del nido. Ai genitori è richiesto di condividere l'esperienza con i bambini restando fuori dai giochi, ma presenti in un punto stabilito dello spazio e disponibili al contatto, se ricercato dal bambino. La presenza del genitore costituisce la base, la sicurezza per poter esplorare, ognuno nel suo originale modo di farlo, la realtà di una nuova esperienza, senza vivere il timore della perdita.

L'inserimento a gruppi, strategia da tempo consolidata, realizza una dimensione sociale privilegiata che conferisce estremo riconoscimento alle capacità esplorative dei bambini e al loro essere in grado di compiere azioni di sostegno reciproco. Allo stesso tempo offre una significativa opportunità ai genitori, i quali assaporano il piacere di condividere un'esperienza colma di risvolti emotivi.

Nei giorni precedenti l'inizio della frequenza, la madre e il padre di Francesco hanno potuto condividere con le educatrici la loro storia personale, raccontare le caratteristiche del proprio bambino e fare riferimento al loro modo di viverli come genitori nel corso del colloquio individuale pre-ambientamento. Quest'ultimo si configura come uno spazio e un tempo di ascolto e di espressione dedicato ad ogni famiglia nuova arrivata, nella consapevolezza del valore che essa riveste e dell'imprescindibile integrazione che deve aver luogo tra i servizi e le famiglie. Il colloquio intende promuovere la conoscenza reciproca, nonché la condivisione delle regole d'uso dei servizi e di quei comportamenti adulti che maggiormente facilitano il buon inserimento dei bambini. I genitori di Francesco si mostrano, fin dal primo colloquio,

consapevoli dell'importanza che l'esperienza del nido può avere per il loro bambino e per loro stessi. Appaiono attratti dall'idea di offrire al proprio figlio l'opportunità di vivere insieme ad altri bambini.

Il lavoro delle educatrici nei confronti di Francesco procede fin dal primo giorno di ambientamento su un duplice binario il cui denominatore comune è la relazione: da una parte si muovono attivamente per avviare e costruire la loro personale relazione con lui, allo stesso tempo e, ancor di più, ogni loro azione è tesa a favorire l'incontro e la relazione tra Francesco e gli altri bambini. Attimo dopo attimo le educatrici agiscono con l'intenzione di sostenere la scoperta e la conoscenza reciproca dei bambini, convinte del nutrimento e della ricchezza che contraddistingue le relazioni tra pari.

Fin dai primi giorni Francesco non protesta al distacco dal genitore e si rende disponibile al contatto fisico con le educatrici. Accetta da subito di stare loro in braccio, appare attratto dai loro volti e dai loro capelli, li sfiora e li palpa con le mani aperte. Ogni volta che gli adulti gli mostrano un oggetto, sembra interessarsi alle mani che lo sorreggono, le tocca, poi le afferra tentando di stringerle. Le distanze molto ravvicinate appaiono quelle che più favoriscono la sua espressione e la sua possibilità di entrare in relazione con l'altro. Si può individuare nell'esplorazione tattile la modalità di conoscenza da lui maggiormente utilizzata. Non avendo raggiunto un controllo autonomo della postura, trascorre il suo tempo al nido in parte seduto all'interno di un carrellino, ausilio fornitogli dal servizio sanitario, in parte in braccio all'adulto o in posizioni che comunque implicano il sostegno di quest'ultimo. Per tempi più brevi accetta di stare sdraiato sul tappeto, sperimentando la possibilità di movimento: si gira, si allunga, protende le braccia verso i giochi che gli sono posti di fianco.

Nel corso dell'ambientamento i bambini trascorrono molto tempo ad osservarsi l'un l'altro, talvolta con curiosità, altre volte con la diffidenza che naturalmente suscita il nuovo. L'adulto non interviene con alcuna forzatura,

ogni bambino è libero di entrare e uscire dalle relazioni, di avvicinarsi e prendere distanza da oggetti e persone. Anche Francesco attira ben presto l'attenzione dei bambini che gli passano vicino: alcuni lo guardano a distanza, altri si soffermano a lungo accanto a lui mettendo in atto i primi tentativi di interazione che si traducono in occhiate silenziose. L'educatrice che è al fianco di Francesco accompagna tutto questo con sguardi di incoraggiamento e, dove serve, con parole che verbalizzano il desiderio di scoperta e relazione che si può leggere negli occhi dei bambini.

Nei primi tempi di frequenza i rumori forti richiamano costantemente l'attenzione di Francesco, quando li avverte ruota la testa di lato in entrambe le direzioni, nel probabile tentativo di ricercarne la fonte. Ne appare disturbato, talvolta reagisce piangendo, si placa comunque appena avverte il contatto rassicurante dell'adulto. Causa il disagio provocatogli dai rumori più accentuati, nelle prime settimane protesta se avvicinato al "mare delle meraviglie", una grande piscina di gomma colma di palline colorate, all'interno della quale i bambini si esibiscono in fragorosi tuffi. Le educatrici lo introducono alla situazione giorno dopo giorno, disponibili a dare e darsi tempo, immaginando che anche per lui arrivi un momento in cui tale gioco costituisca un piacere.

Il gruppo dei bambini appare attratto e incuriosito dalla sua presenza, i più si avvicinano timidamente al suo carrellino, gli girano intorno lasciandogli palline o piccoli giochi sul piano d'appoggio di cui l'ausilio è provvisto. Francesco segue i loro movimenti, ogni volta che li vede intorno a sé, ruota la testa lentamente verso di loro. Ben presto i timidi tentativi di avvicinamento si trasformano in curiosità e attenzioni maggiormente manifeste, alle quali Francesco risponde con crescente intensità. Quando i bambini afferrano una sua mano per portarla sopra i giochi offerti, lui ne accompagna il movimento.

Durante il periodo di ambientamento la relazione tra la madre di Francesco e le educatrici è molto stretta, fatta di scambi e riflessioni quotidiane che rendono possibili

aggiustamenti progressivi e che facilitano la messa di atto di azioni educative coerenti. L'osservazione e la documentazione puntuale del percorso di ambientamento risulta indispensabile per la comunicazione con la madre. Ripercorrere il materiale raccolto consente alle educatrici di ripensare le proprie azioni e ricercare quotidianamente nuove e migliori strategie per entrare in contatto con Francesco e offrirgli esperienze adeguate ai suoi individuali livelli di competenza. La sincera apertura al dialogo mostrata da entrambi i genitori facilita la creazione di un legame di fiducia che sostiene il benessere di Francesco al nido

La nascita e il consolidamento delle relazioni

Il percorso di Francesco al nido può definirsi una storia di relazioni con bambini, adulti, ambiente e materiali proposti, sostenuta dal piacere di scoprire e scoprirsi, sognare, creare insieme. Le sollecitazioni che gli derivano dalle interazioni con gli altri contribuiscono in modo rilevante alla sua progressiva partecipazione alle esperienze. I bambini riescono sovente a prendere in modo autonomo iniziative di relazione nei suoi confronti. Ciò è reso possibile da un ambiente che sostiene in modo concreto il loro protagonismo.

In breve tempo Francesco familiarizza con gli elementi caratterizzanti il suo contesto. I rumori che gli recavano fastidio nel periodo dell'ambientamento smettono di essere per lui fonte di disagio. Inizia a gradire i giochi di movimento che si creano nella sua vicinanza; le azioni dei bambini sembrano tenere viva la sua attenzione. Inizia a manifestare il piacere di abitare quel "mare delle meraviglie" di cui nei primi tempi diffidava. Insieme alle educatrici entra nella piscina, seduto tra le loro gambe, e osserva i bambini che si tuffano; alcuni gli lanciano le palline, altri glielie porgono, altri ancora gli rivolgono piccole smorfie di complicità o gli buttano un bacio tra un tuffo e l'altro. L'educatrice sostiene le loro

azioni. Al contempo contiene l'esuberanza di alcuni tuffi, ricordando ai bambini le accortezze necessarie per condividere con Francesco gli spazi maggiormente ristretti. Grazie ad esse diventa possibile la creazione di nuove e diverse modalità di gioco.

I bambini adottano strategie differenziate per relazionarsi con lui. Sorprende la loro capacità di muoversi all'interno di una situazione per sua natura complessa. Nei non infrequenti momenti in cui è colto da stanchezza, Francesco tende a chiudersi alla relazione con gli altri. I bambini appaiono straordinariamente in grado di rispettare una sua esitazione o un suo rifiuto. Ugualmente si impegnano per superare questo ostacolo e per generare in lui un altro interesse. Il loro desiderio di coinvolgerlo nei giochi, di sentirlo parte del gruppo, li motiva ad avvicinarsi a lui anche quando non sembra facile provocare una sua reazione.

Nel corso dei mesi alcuni bambini sembrano costruire con Francesco veri e propri legami. Alcuni tra i più piccoli mostrano il desiderio di stabilire relazioni esclusive con lui e si rallegrano ogni volta che Francesco trasmette loro il piacere di averli vicino. I bambini comprendono istintivamente che il contatto fisico è il canale privilegiato di relazione con l'amico. Vi sono carezze, lievi sfioramenti, baci. Allo stesso tempo i bambini imparano con quali giochi è più facile attirare la sua attenzione e interagire con lui più a lungo.

Col tempo, Francesco riesce ad esprimere con maggiore evidenza il piacere che ricava dalla relazione con gli altri bambini. Inizia a vocalizzare in maniera più intenzionale, soprattutto quando si interrompe un'interazione per lui piacevole. I vocalizzi diventano lo strumento per richiamare l'attenzione dei compagni e degli adulti.

Risponde in maniera sempre più attiva anche ai gesti di tenerezza dei bambini più grandi. Quando riceve attenzioni manifesta un'eccitazione corporea che si traduce in movimenti delle mani e delle gambe più rapidi e in vocalizzi più accentuati. Francesco si impegna attivamente per prolungare il contatto fisico con gli altri bambini. Ogni volta

che si avvicinano per abbracciarlo, con le mani cerca di trattenerli a sé, spesso facendo presa sulla loro maglietta. I suoi tempi di reazione necessitano di azioni piuttosto dilatate. Viceversa i tempi di azione dei suoi compagni sono talvolta troppo rapidi per lui. L'educatrice gioca un ruolo fondamentale valorizzando comunque le iniziative dei bambini e cercando di guidarli dolcemente a una relazione meno concitata con Francesco: la fa non tramite richiami espressi ma con l'esempio del suo rapporto con lui.

Nel corso dell'anno Francesco è più volte assente per malattia. In questi casi i bambini chiedono sue notizie e mostrano il desiderio di vederlo presto. Ad ogni suo rientro il bambino viene accolto calorosamente dai compagni. Quando manca, chi già parla pone su di lui domande esplicite. I più piccoli, invece, vanno verso il carrellino di Francesco e indicandolo insistentemente all'adulto restano in attesa di un racconto o di una spiegazione. Alcuni bambini tentano addirittura di inserirsi nella poltroncina (altro ausilio) utilizzata da Francesco per la colazione e il pranzo. Sorridono quando finalmente riescono ad incastrarvisi, esclamando infine il nome dell'amico assente. In quest'occasione le educatrici, pur attente a tutelare l'integrità degli ausili, accolgono il desiderio di alcuni bambini di sperimentarli, ritenendo che questo sia un naturale tentativo di conoscere l'altro e le sue diversità.

La relazione dei bambini con Francesco passa anche dalla relazione con i suoi ausili, indispensabili per la sua autonomia. I bambini sono interessati al funzionamento degli ausili e comprendono con naturalezza la loro importanza. Osservando l'interazione delle figure adulte con Francesco, apprendono con estrema velocità come interagire efficacemente e piacevolmente con lui: come trainare il carrellino, che in breve tempo riescono a portare in ogni angolo della stanza ricorrendo soltanto sporadicamente alla mediazione dell'adulto, disponibile in ogni momento a contribuire al superamento delle difficoltà. Nella seconda parte dell'anno a Francesco viene fornito un deambulatore, utile per sperimentare la postura eretta e facilitare la generazione del movimento negli arti inferiori.

A questa novità, Francesco per primo e, anche il gruppo dei bambini, si adattano giorno dopo giorno, comprendendo sempre meglio come utilizzarla.

L'interesse di Francesco per gli altri bambini cresce gradualmente. I genitori riferiscono più volte di aver notato in lui un chiaro interesse e apprezzamento per i bambini anche in contesti esterni al nido, cosa che non accadeva in precedenza.

La creazione di trame di gioco

Appare evidente il desiderio dei bambini di coinvolgere Francesco nelle situazioni di gioco libero che hanno luogo nei diversi angoli e che occupano una parte rilevante del tempo che i bambini trascorrono al nido. Sembrano determinati nella ricerca di strategie idonee a favorire la sua inclusione nelle attività da loro promosse e capaci di scoprire le vie per rafforzare la relazione con lui. In certi casi i bambini, raccolti in piccolo gruppo, mostrano il piacere di organizzare giochi pensati per lui, talvolta richiedendo il contributo dell'adulto. L'educatrice accoglie la richiesta, è presente e disponibile alle interazioni, pur lasciando ampio spazio ai bambini e alla loro capacità di auto-organizzarsi. Allo stesso tempo introduce sollecitazioni, promuove interazioni tra i bambini mediando i conflitti legati alla condivisione di spazi e oggetti con i quali i bambini si misurano imparando strategie di negoziazione.

Nell'angolo della cucina Francesco si trova inserito in sequenze di gioco simbolico. I bambini ripercorrono scene di vita quotidiana, "rispecchiando" con estrema fedeltà gli atteggiamenti degli adulti: i più grandi cucinano squisite pappe per i più piccoli, quest'ultimi si lasciano imboccare con grande piacere. È in quest'ottica e con questa naturalezza che anche Francesco diventa un bambino da imboccare. Appare sorprendente la sua reazione, il suo desiderio di stare nell'interazione e di prolungarla. Francesco nella realtà non gradisce in maniera immediata l'essere nutrito. Sovente evidenzia

un rifiuto per il cibo. Ma nel gioco, appena si rende conto che si tratta di un gioco, che il cucchiaino è vuoto e che niente deve essere deglutito, il suo atteggiamento cambia: apre la bocca, mastica, vocalizza rivolto verso il bambino che si sta prendendo cura di lui.

I giochi che si svolgono all'interno del nido proseguono anche all'esterno, quando il bel tempo consente le uscite in giardino. In questo contesto il piano d'appoggio del carrellino di Francesco diventa un piatto sul quale raccogliere piccoli fiori da mostrargli, o piccoli ciuffi d'erba da gustare come fossero deliziose prelibatezze. In altri momenti lo stesso piano d'appoggio diventa la base per edificare davanti ai suoi occhi una torre con le costruzioni. Ciò che sembra interessante per i bambini è la possibilità di condividere un momento di gioco insieme: non importa se Francesco non può dare un contributo alla realizzazione della torre, ciò che conta è che possa vederla e sfiorarla imparandone le forme e i contorni. Il giardino è anche il luogo dove i bambini organizzano grandi corse o si cimentano nella guida dei tricicli e delle moto. Nonostante questo non mancano le piccole soste, le improvvise fermate al carrellino di Francesco, una carezza, un sorriso, un dirgli: "Guarda come vado forte!". Tutto questo accade alla presenza di un'educatrice che condivide con lui le azioni che scorrono davanti ai suoi occhi, accompagnando tutto questo con le parole, quelle che servono a raccontargli qualcosa dei suoi amici, qualcosa del mondo naturale che lo circonda, o una storia fantastica per imparare a sognare, convinte che le parole nutrono e possono sedimentarsi anche quando sono ricevute in silenzio.

Con il trascorrere del tempo i bambini, organizzandosi autonomamente in piccoli gruppi danno vita a giochi contraddistinti da un sempre più evoluto simbolismo: il "gioco del mare" e il "gioco del sonno" ne sono un esempio. I bambini fingono di prendere il sole su foulard stesi a terra come fossero asciugamani; la vasca delle palline diventa il mare e le borse, colme di giochi e stoffe, si trasformano in sacche che contengono tutto l'occorrente per la spiaggia. Talvolta gli stessi foulard tornano ad essere le tovaglie di gustosi

pic-nic che già venivano allestiti fin dai primi mesi di frequenza. I bambini che partecipano al gioco avvicinano spontaneamente a loro Francesco seduto dentro il suo carrellino, con premura lo dotano di un foulard e a turno si occupano di lui. Francesco partecipa senza mostrare segni di disagio. Al contrario si osserva attorno per lungo tempo anche grazie ad un'evoluzione del controllo posturale che si traduce nella possibilità di tenere la testa sollevata per un tempo maggiore.

I suoi tempi di concentrazione, seppur brevi, mostrano un progressivo incremento e gli consentono di rimanere nelle situazioni di gioco per tempi più prolungati, rifugiandosi sempre meno in un movimento stereotipato che compie avvicinando le mani alla bocca e che identifica in maniera riconoscibile un suo desiderio di interrompere l'attività. Si tratta di un gesto che la madre ben conosce e con il quale Francesco comunica anche a casa la sua voglia di staccare. Nel corso dei mesi questo gesto diventa assolutamente sporadico. Quando si verifica, spesso è in concomitanza con condizioni di maggiore stanchezza fisica indotte dai frequenti episodi di insonnia.

Le educatrici riconoscono ad ogni bambino il diritto di esprimere, con le modalità che gli sono proprie, preferenze e sentimenti e di partecipare come partner comunicativo ai contesti, alle interazioni, alle opportunità che le situazioni di gioco gli offrono. Per questo le valorizzano puntualmente ogni strategia comunicativa adottata da Francesco, condividendone con i bambini il significato.

La partecipazione alle esperienze strutturate di piccolo gruppo

Durante la giornata al nido le esperienze di gioco strutturato occupano una parte di tempo molto più ristretta di quella dedicata al gioco libero, ma non per questo sono meno rilevanti. Fin dai primi tempi le educatrici introducono Francesco alle esperienze strutturate di piccolo gruppo che si svolgono nell'angolo della manipolazione, dove l'adulto

mette a disposizione per lui e per gli altri bambini farine e impasti naturali.

La manipolazione è di per sé ricchezza, richiama l'esplorazione, la scoperta, la combinazione di oggetti e materiali, la costruzione, il gioco. Attraverso i sensi la mente intrattiene una conversazione silenziosa con i materiali che incontra. Nel contesto del nido l'esperienza della manipolazione è intesa come un processo che genera conoscenza, ma anche relazione, affetti e significati. Francesco accetta di stare dentro l'esperienza, soprattutto quando sono i bambini a coinvolgerlo, benché in questo tipo di attività resti cruciale il ruolo dell'adulto. L'educatrice ha una partecipazione attiva nelle situazioni di gioco strutturato. È lei stessa che propone e conduce l'esperienza, le sue interazioni con i bambini sono dirette, è per loro stimolo e supporto nell'utilizzo corretto di strumenti e materiali e nella scoperta di loro nuove modalità di utilizzo. Sollecita la collaborazione tra i bambini, contemporaneamente tutela gli spazi di esplorazione individuale.

Il piccolo gruppo che partecipa alle esperienze di manipolazione insieme a Francesco alterna momenti di concentrazione sui materiali offerti, ad altri in cui la relazione con lui diventa il primo interesse. I bambini si susseguono nell'offrirgli pezzi di impasto naturale o nel mostrargli le loro creazioni. In questo frangente appare essenziale il contributo dell'educatrice, la quale offre ai bambini la chiave per calibrare le loro iniziative e renderle maggiormente condivisibili. Scoprono presto che il materiale per lui diventa più interessante se posto più vicino agli occhi, imparano anche che troppi materiali allo stesso tempo distolgono l'attenzione dell'amico e che, diversamente, un solo piccolo pezzo di impasto può diventare qualcosa di molto curioso da esplorare insieme.

Francesco appare coinvolto dalle iniziative dei bambini che lo affiancano, accoglie ciò che gli è offerto, quando qualcuno dei suoi compagni gli apre la mano per dargli direttamente un piccolo pezzo di materiale, la mantiene aperta. Con lo sguardo sembra seguire ciò che avviene nelle sue immediate

vicinanze, in particolare osserva per un tempo prolungato le mani dei compagni impegnate nella scoperta della realtà.

Le situazioni di laboratorio favoriscono il prolungamento dei suoi tempi di concentrazione e sollecitano lo sviluppo della motricità: sovente allunga le mani verso gli strumenti e i materiali talvolta facendo piccoli movimenti che gli consentono di sfiorarli e avvicinarli a sé.

Anche in giardino vi è la possibilità di organizzare esperienze di gioco strutturato, in particolare travasi di semi e farine effettuati su grandi tovaglie stese a terra ma anche attività di esplorazione e manipolazione della sabbia all'interno di sabbiere in grado di accogliere piccoli gruppi di bambini. Francesco gradisce questo secondo tipo di esperienza, ricercando attivamente interazioni con gli amici che condividono con lui la sabbiera, e mostrando i segni di un'incrementata motricità soprattutto degli arti inferiori.

La lettura e il racconto di storie da parte dell'adulto in situazioni di piccolo gruppo costituisce un altro tipo di attività maggiormente strutturata che veicola interazioni e relazioni positive con i bambini e nella quale Francesco è puntualmente coinvolto. Viene sollecitato nella scoperta delle immagini, nella loro esplorazione visiva o sensoriale nel caso di libri tattili. Durante la lettura rivolge ripetuti sguardi all'educatrice che legge per il piccolo gruppo, sembra interessato ai movimenti delle labbra che l'adulto talvolta accentua per creare uno scambio di interazioni giocose con lui, alle quali egli risponde con sorrisi e vocalizzi. Francesco è coinvolto dall'adulto, così come ogni altro bambino, in una relazione ricca all'interno della quale esprimere conoscenze fantastiche ed esplorazioni sensoriali.

Spesso i bambini in piccolo gruppo riescono ad organizzare situazioni di lettura ad alta voce anche autonomamente: i più grandi, imitando la mimica dell'educatrice, leggono per i più piccoli. Molti sono i bambini che sfogliano con piacere i libri per Francesco, prediligono quelli sensoriali manifestando di comprendere le sue esigenze: leggono raccontandogli le immagini, indicandogli i

particolari e avvicinandogli il libro a quella distanza che più sembra catturare il suo interesse. Francesco tiene le mani sopra il libro, osserva i compagni e i loro movimenti, vocalizza protendendosi attivamente verso di loro.

Il desiderio di leggere un libro per lui insorge nei bambini in maniera naturale, molte volte come pura iniziativa individuale. In questo caso la lettura di un libro, in una posizione un po' defilata e appartata rispetto al resto del gruppo, diventa l'occasione privilegiata per condividere un momento di intimità con Francesco, per instaurare con lui un rapporto silenzioso fatto sguardi complici e colmi d'affetto, ma anche di interrogativi, di dubbi che sorgono dalla constatazione delle diversità. Talvolta certi pensieri si traducono in domande espressamente rivolte all'adulto che assumono la forma dei "Perché?" e che raccontano tutto il desiderio dei bambini di comprendere l'altro e di avvicinarsi alla sua realtà.

I tempi di cura e la ritualità dell'esperienza quotidiana

I rituali dell'accoglienza e del ricongiungimento

I rituali dell'accoglienza e del ricongiungimento sono momenti di transizione tra nido e famiglia la cui qualità incide sull'intera esperienza di vita al nido. Anche in questo contesto il piccolo gruppo sembra rivestire un ruolo centrale, poiché l'accoglienza e il ricongiungimento non costituiscono esperienze ripetitive di passaggio tra adulti. Entrare al nido non significa soltanto separarsi dal genitore, ma anche e soprattutto entrare in un contesto in cui si assiste al gioco libero dei bambini che si svolge in piccoli gruppi negli angoli strutturati. Ciò rappresenta per Francesco l'opportunità di osservare le possibilità offerte dall'ambiente e uno stimolo a farne parte.

I bambini partecipano attivamente al rituale dell'accoglienza. Salutata la madre,

Francesco viene accolto in braccio dall'educatrice, ma in termini emotivi l'accoglienza è dell'intero gruppo. I bambini imparano presto i rituali di chi sta arrivando e ciò che facilita il loro distacco dal genitore, e si muovono in questa direzione. Questi rituali consentono al genitore di vedere come il proprio bambino viene accolto, riconosciuto parte integrante del gruppo e amorevolmente atteso. Quando Francesco arriva al nido, i bambini si affrettano ad andare a prendere i suoi ausili nella stanza dove ogni sera vengono riposti. Rivolti all'educatrice chiedono: "Quale prendiamo ora? Quale serve?". Poi corrono verso quello suggerito e rivolti a lui esclamano: "Tieni Francesco!".

Anche all'uscita, che avviene dopo pranzo, il lavoro a piccoli gruppi accompagna Francesco, così come ogni altro bambino, nel ricongiungimento con il proprio genitore. Accade spesso che l'educatrice e la madre decidano di fare un passo indietro, lasciando spazio al protrarsi di un'azione in corso tra Francesco e gli altri bambini. Così facendo l'educatrice può mettere in evidenza valore e significato degli avvicinamenti e delle interazioni tra bambini. Si tratta di momenti appaganti per Francesco e significativi per la madre, che assiste all'intreccio di relazioni di cui suo figlio è parte. In seguito vi sono tutto lo spazio e il tempo per il loro personale e intimo rituale di ricongiungimento. Lei si accuccia verso di lui, lo chiama per nome, lo accarezza, gli chiede come è andata, lo rende partecipe delle informazioni che lei e l'educatrice si scambiano. Francesco, appena avverte la sua presenza, si volta verso di lei. Col trascorrere del tempo la accoglie emettendo in maniera concitata i suoi vocalizzi, che talvolta danno luogo a un chiaro "Ma-ma-ma"

La colazione e il pranzo

La colazione e il pranzo si svolgono sui tavoli presenti nella sezione, gli stessi che sono utilizzati come piani di gioco nel resto della giornata. Ad ogni tavolo siedono un piccolo gruppo di bambini e un'educatrice che mangia insieme a loro e resta seduta al loro fianco per tutta la durata del pasto, alimentando il dialogo e la convivialità e prestando aiuto a

tutti coloro che ne hanno bisogno sulla base dei livelli di competenza e di autonomia acquisiti.

Il pranzo è per i bambini un'occasione di condivisione, comunicazione e apprendimento. Mangiano con piacere, e al tempo stesso interagiscono. Il cibo stesso diviene un importante veicolo. In questo senso giocano frequentemente ad imboccarsi: i più grandi lo fanno nei confronti dei piccoli con premura ed abilità, e con l'intento di mostrare le loro competenze e di metterle al servizio di chi ancora non le ha sviluppate. I piccoli suscitano nei grandi curiosità e attenzioni.

Nel corso dell'anno educativo i momenti della colazione e del pranzo acquisiscono per Francesco una valenza relazionale sempre maggiore. Durante i primi mesi prendeva parte ad entrambe le azioni seduto sul suo carrellino, che veniva avvicinato quanto più possibile al tavolo. Pur restando lievemente defilato, e ad un'altezza inferiore, Francesco poteva in tal modo essere concretamente partecipe del piccolo gruppo. Ben presto le educatrici hanno avvertito il desiderio di superare questa limitazione facendo sedere Francesco intorno al tavolo, così da garantirgli pari visibilità rispetto al resto del gruppo. Questo desiderio si è concretizzato quando le educatrici lo hanno verbalizzato alla fisioterapista, che prontamente ha accolto la proposta riuscendo a strutturare per lui una poltroncina atta a fungere da ausilio specifico per le interazioni a tavola. La poltroncina consente a Francesco di stare seduto allo stesso livello del resto del gruppo, e di provare a sperimentare, anche in altri momenti della giornata, giochi e materiali vicino ai compagni sul tavolo, e non più necessariamente sul piano di appoggio del carrellino.

Francesco non mostra un appetito costante. Alterna periodi in cui sembra gradire il cibo ad altri, talvolta anche più prolungati, di assoluta inappetenza. In quest'ultimo caso mostra con decisione il suo rifiuto e volta la testa dalla parte opposta a quella dove si trova l'educatrice che lo imbecca, evitandone lo sguardo per un tempo anche non breve. L'atteggiamento di Francesco nei confronti del cibo non sempre è di facile gestione per

l'adulto. I suoi rifiuti sono talvolta ripetuti e ostinati. Non per questo le educatrici si stancano. Sono consapevoli dell'importanza del provare e riprovare a fargli assaggiare il cibo, e la loro motivazione resta invariata. Non smettono mai di proporglielo, di avvicinarlo alla sua bocca con dolcezza e allo stesso tempo decisione, invitandolo alla scoperta dei sapori. A pranzo, così come a colazione, le educatrici si prendono alternativamente cura di lui, dato che, in un'ottica di pari responsabilità e pari opportunità, ogni educatrice può e vuol occuparsi di ogni bambino nella sua interezza. Vi è inoltre la convinzione che per lo stesso bambino sia preziosa l'opportunità di sperimentare con tutte le figure di riferimento una relazione in ogni ambito di vita al nido. Ciò consente a Francesco di assaporare e valorizzare, lui per primo, le differenze.

Il contributo del gruppo dei bambini all'alimentazione di Francesco diventa col tempo decisivo. I bambini che scelgono di sedersi vicini a lui offrono un aiuto concreto. Empaticamente sembrano in grado di comprendere la delicatezza di questo momento e le difficoltà che l'amico spesso incontra. Per questo appaiono sinceramente soddisfatti ogni volta che riescono a dare il proprio sostegno. Pur non gradendo quasi mai l'acqua, Francesco accetta di bere ogni volta che ad offrirgliela sono i bambini, i quali si impegnano a mettergli il beccuccio in bocca con la giusta inclinazione. Beve fino a quando i compagni gli sostengono il bicchiere, mostrando chiaramente il piacere che prova nel ricevere un aiuto da chi, seppur diverso, è uguale a lui.

Pulirgli le mani e la bocca dopo il pasto è diventato un gesto di cura che molti bambini amano assolvere e che Francesco sembra gradire particolarmente. I bambini più grandi sono tra i primi a correre in bagno per prendere le salviette. Francesco lascia che i compagni si occupino di lui. Non di rado ha così desiderio di toccare le loro mani impegnate ad accudirlo che ostacola involontariamente le azioni di cura. In questo caso i bambini ridono sorpresi e lo rimproverano dolcemente: "Francesco fammi finire!". Lui vocalizza e tutto questo accade

quotidianamente sotto l'occhio attento e incoraggiante dell'adulto.

La cura personale

Le azioni di cura individualizzata nei confronti di Francesco assumono significati profondi per lui e per le educatrici che le intraprendono. Portare avanti pratiche di cura generatrici di benessere per i bambini è un obiettivo che ogni educatrice si pone. La relazione con Francesco evolve a piccoli passi. È un processo nutrito dalla voglia di osservare le reazioni dell'altro, di soffermarsi sui segnali lanciati, sul desiderio di costruire un momento di intimità positiva e salutare.

L'intimità implica la pazienza di muoversi allo stesso ritmo dell'altro, sincronizzandosi con lui. Costruire una relazione di intimità con l'altro significa immaginarlo profondamente. Non si può essere intimi senza conoscersi, e non ci si può conoscere senza immaginarsi. Per fare tutto questo sono richiesti all'educatrice attenzione e tempo. L'intimità non contempla esperienze frettolose e impersonali. Poco per volta le educatrici scoprono nuovi modi di entrare in relazione con Francesco durante le attività di cura. Tutto questo diviene patrimonio condiviso dagli altri bambini, che in tal maniera arricchiscono le proprie competenze relazionali.

Nei momenti di cura di Francesco il piccolo gruppo appare nuovamente portatore di contaminazioni relazionali dal valore unico. Francesco ama condividere il fasciatoio con altri bambini, e quando alcuni di loro decidono di salire sul fasciatoio per sedersi o sdraiarsi al suo fianco, non esita a toccarli. Francesco sembra nutrirsi del contatto fisico con l'altro. Sorrisi e vocalizzi accompagnano talora le sue esplorazioni dell'altro e testimoniano il piacere che egli sembra trarne. L'educatrice gli parla e gli mostra la sua immagine riflessa nello specchio sopra il fasciatoio. Gli racconta qualcosa di lui, di se stessa, dell'amico vicino. Gli offre un momento delicato, attraverso il quale passano amorevolezza e accettazione. I bambini manifestano spesso il desiderio di essere di supporto all'adulto durante la cura di

Francesco. Ad esempio gli passano i pannolini e le cremine. L'educatrice accoglie e valorizza le loro iniziative. I bambini sono desiderosi di andare incontro alle esigenze degli altri quando sono messi nella condizione di comprenderne le necessità e soprattutto quando sono offerte loro fiducia e occasioni per mettere in atto le azioni di sostegno di cui sono incredibilmente capaci.

La centralità della relazione e del confronto autentico con la famiglia

L'accoglienza e la presa in carico della famiglia di Francesco, il confronto e lo scambio quotidiano con essa assumono un valore fondamentale. Sono parole come ascolto, accoglienza, alleanza, cura, empatia, integrazione dei ruoli, rispetto dell'identità quelle che accompagnano l'esperienza.

La relazione tra il servizio e la famiglia si intensifica e si consolida giorno dopo giorno proprio come accade nella relazione con il bambino. Il confronto tra il servizio e i familiari di Francesco è quotidiano, i momenti dedicati all'accoglienza e al ricongiungimento consentono alle educatrici e alla madre di condividere le strategie educative e di cura, riflettere sui cambiamenti che avvengono, sulle conquiste e sulle difficoltà. Il percorso di Francesco al nido è fatto di piccole e grandi evoluzioni, trasformazioni visibili, allo stesso tempo non è lineare. Si verificano naturalmente momenti di stasi, di stanchezza, regressioni conseguenti a periodi di malattia, tutti aspetti che meritano di trovare uno spazio per essere elaborati e discussi.

Nel confronto quotidiano con le educatrici, la madre di Francesco trova in loro persone capaci di valorizzare la qualità di ogni piccola esperienza vissuta dal bambino. Ogni loro racconto dei frammenti di vita al nido tiene conto della specifica individualità di Francesco, al contempo la inserisce nella dimensione sociale in cui si svolge l'evento.

L'atteggiamento di accettazione incondizionata assunto dalle educatrici permette ai genitori di Francesco di trovare, nel corso dell'esperienza, il giusto spazio per

aprirsi ogni volta che lo desiderano al racconto di aspetti maggiormente personali e toccanti della loro storia: la determinazione nei confronti di quei medici che in passato li hanno delusi, la loro voglia di lottare, di affermare il diritto alla vita del loro unico bambino, la gioia di aver scoperto e di essere entrati a far parte di un'associazione di familiari di bambini che presentano la stessa problematica, il desiderio di investire nella ricerca, di partecipare a convegni di portata internazionale destinati a diffondere la conoscenza della patologia e ricercarne modi di cura e gestione maggiormente efficaci. Argomenti e riflessioni che le educatrici accolgono con profondo rispetto e con la gratitudine che si prova ogni qualvolta ci si trova a vivere un'esperienza che è fonte di arricchimento umano e professionale.

I genitori di Francesco sono animati dal desiderio di partecipare alla vita del nido e non esitano a manifestarlo. La loro presenza costante alle riunioni, il loro impegno di partecipazione agli incontri non formali costituiti dai laboratori adulti, la loro attiva collaborazione per la realizzazione delle feste al nido descrivono senza bisogno di molte parole il valore che essi attribuiscono al loro bambino, ma anche agli altri bambini come importanti compagni di viaggio. In tutte queste occasioni appare visibile il loro piacere di stare nell'esperienza, di respirare il contesto che ogni giorno respira Francesco e di arricchirsi dal confronto con gli altri, grazie ad un clima di profonda accettazione che educatrici e genitori insieme contribuiscono nel tempo a mantenere vivo.

L'incontro tra il servizio educativo e il servizio sanitario

All'interno di servizi educativi forti della loro identità, come sono quelli di San Miniato, l'accoglienza della disabilità si traduce in percorsi e processi di natura propriamente educativa, prendendo intenzionalmente le distanze da un'ormai superata ottica medicalizzata. Questa affermazione non implica l'assenza di sinergia e collaborazione con il servizio sanitario che segue i bambini

con disabilità. Resta indubbia l'importanza di rendere l'esperienza educativa al nido coerente con i processi di cura e riabilitazione del bambino. L'incontro periodico tra i servizi educativi e quelli sanitari è considerato assolutamente necessario nella misura in cui diventa occasione di scambio e conoscenza delle specifiche professionalità che operano nei due diversi ambiti.

La nostra esperienza contempla incontri periodici, con una cadenza mediamente trimestrale, tra le educatrici, un rappresentante del coordinamento pedagogico comunale, il neuropsichiatra e la fisioterapista al fine di attivare rapporti di collaborazione mirati all'uso sinergico delle proprie competenze e informazioni. Gli incontri hanno luogo nella stanza del nido riservata agli adulti e sono puntualmente aperti alla famiglia di Francesco, in uno spirito di reale compartecipazione e di piena condivisione del progetto educativo.

Gli incontri non sono svolti soltanto al fine di apprendere dal medico e dalle altre figure sanitarie aspetti peculiari della patologia o preziosi consigli d'intervento nei confronti di Francesco per promuovere il raggiungimento di determinate tappe evolutive, si propongono parimenti di creare un momento di confronto in cui lo stesso servizio sanitario può arricchirsi venendo a contatto con un modo altro d'intendere e valorizzare l'infanzia e di un luogo, il nido, in cui è possibile prendere in carico la persona ancor prima delle sue disabilità. Si tratta di incontri che promuovono una cultura sull'infanzia e una conoscenza degli strumenti di cui si avvale il professionista dell'educazione, tra questi la documentazione *in primis*. Grazie ad essa, soprattutto grazie al materiale fotografico e video, il medico può concretamente assaporare la molteplicità delle esperienze all'interno delle quali Francesco è inserito ogni giorno e considerare personalmente la ricchezza delle opportunità offerte.

In maniera altrettanto periodica avvengono le visite della fisioterapista al nido, durante l'orario di frequenza di Francesco, con lo scopo di fornire alle educatrici adeguate istruzioni in merito all'uso degli ausili e al tempo stesso verificare l'adeguatezza dei

medesimi rispetto alle evoluzioni del bambino. A tal fine appaiono importanti le osservazioni e le impressioni delle educatrici che, vivendo quotidianamente con lui, sono nella condizione di rilevare le principali criticità e porle all'attenzione degli esperti per produrre un miglioramento possibile. La fisioterapista fornisce utili informazioni anche relativamente agli esercizi e alle posture più adeguate da far assumere a Francesco nel corso delle attività educative per incrementare lo sviluppo della sua motricità. Le visite costituiscono ogni volta un'occasione di scambio e di incontro animata dal desiderio di condividere le piccole, talvolta impercettibili, eppure significative, conquiste.

Conclusioni

L'accoglienza della disabilità all'interno dei servizi educativi per la prima infanzia è un processo che concretamente si realizza in una vasta trama di relazioni che intercorrono tra ogni bambino con disabilità e le figure adulte e, ancor più, tra lo stesso e gli altri bambini all'interno di un contesto educativo e di cura che afferma la centralità della relazione tra pari, riconoscendo l'inestimabile contributo che essa offre allo sviluppo delle potenzialità di ogni singolo individuo nei diversi ambiti di vita.

Un educatore che riconosce il protagonismo dei bambini è colui che nutre fiducia nella loro capacità di includere l'altro con le sue diversità, qualsiasi esse siano. Il piccolo gruppo, come contesto naturale e trasversale nelle esperienze dei bambini al nido, appare una preziosa risorsa nel processo di accoglienza del bambino con disabilità.

In presenza di qualsiasi forma di disabilità, assumere l'importanza del contesto che accoglie significa prendere la giusta distanza da una focalizzazione sul singolo individuo tipica di una visione medico-riabilitativa per fare propria un'ottica di matrice socio-educativa, principalmente interessata ai contesti fisici e relazionali all'interno dei quali si svolgono le esperienze. Il modello sociale della disabilità «valorizza le diversità umane [...] e rileva che la condizione

di disabilità non deriva da qualità soggettive delle persone, bensì dalla relazione tra le caratteristiche delle persone e le modalità attraverso le quali la società organizza l'accesso e il godimento di diritti, beni e servizi» (Griffo, 2005, p.38).

All'interno di contesti educativi orientati alla valorizzazione delle differenze emerge la straordinaria capacità dei bambini di riconoscere e accogliere fin dai primi anni di vita la diversità, se sostenuti da un ambiente fisico che promuove le loro potenzialità e da un adulto incoraggiante che dà loro credito. In questo contesto i bambini mostrano una precoce capacità di decentramento sociale, manifestando di essere in grado di uscire da sé per orientarsi verso gli altri. Allo stesso modo esibiscono una chiara capacità di decentramento cognitivo, rendendosi conto che gli altri possono avere punti di vista diversi sulla realtà, che meritano di essere tenuti in considerazione.

Se il contesto offre loro la possibilità, i bambini molto presto imparano a vestire empatica-mente i panni dell'altro, manifestando l'autentico desiderio di relazionarsi a quest'ultimo, nutrendo verso di lui aspettative rispondenti a ciò che egli realmente è. Evidente appare la loro volontà di conoscere l'altro, di comprenderlo ed agire nei suoi confronti a partire da questo. Le premure e le attenzioni che il piccolo gruppo riserva al bambino con disabilità sono il frutto del sincero desiderio di includerlo in un contesto condiviso, dal momento che esse si verificano spontaneamente e non per conformismo ai desideri espressi dall'adulto. Quest'ultimo non si trova a formulare richieste esplicite in merito ai comportamenti da tenere nei confronti del bambino con disabilità, al contrario vive la sua personale relazione con lui e questa diventa una forma di introduzione al mondo delle relazioni, uno stimolo e un modello visibile per tutti gli altri bambini di un modo positivo e possibile di interagire e comunicare con l'altro.

L'esperienza del nido "Mastro Ciliegia" racconta l'esistenza di servizi educativi per la prima infanzia capaci di creare contesti di qualità e di attivare, insieme alle famiglie e ai

servizi sanitari, percorsi di promozione, oltre che di tutela, dei bambini con disabilità. Essi sono in primo luogo bambini e, come tali, cittadini del mondo. Questo implica che la loro qualità di vita, come quella di ogni essere umano, dipende da quanto è data loro l'opportunità di abitare insieme agli altri, in relazione positiva con loro, il mondo di cui sono parte.

Il racconto della storia di Francesco non serve soltanto a mettere in luce quanto affermato fin qui, costituisce anche e soprattutto un modo per soffermarsi sulla bellezza e sull'originalità di ogni percorso individuale, lasciandosi trasportare dalle emozioni che lo accompagnano e ricordando a noi stessi e agli altri che «ogni vita merita un romanzo» (Polster, 1987).

Riferimenti

- Booth, T., Ainscow M. (2008). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erikson. (Originale in inglese, 2002).
- Fortunati, A. (2006). *L'educazione dei bambini come progetto della comunità*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Griffo, G. (2005a). I diritti umani per le persone con disabilità. *Pace Diritti Umani*, 3, 37-61.
- Griffo, G. (2005b). Le buone prassi nell'uso delle parole: le parole sono pietre. In *Le idee vincenti. Esempi di buone prassi nello sviluppo della cultura imprenditoriale e dell'accoglienza*. Pesaro: Progetto Equal "Albergo in via dei matti n. 0".
- Malaguti, E. (2011). Servizi educativi per la prima infanzia, costruzione di processi inclusivi e promozione di interventi di qualità. *L'integrazione scolastica e sociale*, 10, 106-115.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Pamuk, O. (2001). *Il mio nome è rosso*. Torino: Einaudi. (Originale in turco, 1998).

Polster, E. (1988). *Ogni vita merita un romanzo*. Roma: Astrolabio. (Originale in inglese, 1987).

Tenuta, U. (s.d). *L'accoglienza del bambino disabile nella scuola*. Recuperado de

<http://www.edscuola.it/archivio/didattica/accisa.html>

Tognetti, G., Magrini, J., Pagni, B., Zingoni, S. (2011). *A partire dalle relazioni. Accogliere e valorizzare le esperienze dei bambini al nido*. Bergamo: Edizioni Junior.

Artículo concluido 20 de noviembre de 2012

Cita del artículo:

Parrini, C. (2013): Accogliere la disabilità nei Servizi Educativi per la Prima Infanzia. L'esperienza di un nido del Comune di San Miniato, Italia. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), Vol.2(1), pp. XX-XX. Publicado en <http://redaberta.usc.es/reladei>

Acerca de la autora



Chiara Parrini

Servizi Educativi per la Prima Infanzia

Comune di San Miniato

Mail: chiparrini@hotmail.com

Chiara Parrini, nata a Vinci (FI) nel 1979, psicologa e psicoterapeuta iscritta all'Ordine degli Psicologi della Toscana, ha conseguito la laurea in Psicologia (indirizzo dello Sviluppo e dell'Educazione) presso l'Università degli Studi di Firenze. Ha completato la sua formazione presso l'Istituto Gestalt Firenze, scuola quadriennale di Specializzazione in Psicoterapia della Gestalt.

Dopo anni di attività clinica e di ricerca presso il Centro di Terapia Antalgica e Cure Palliative dell'Azienda Ospedaliero-Universitaria Pisana, è tornata ad approfondire i temi dell'educazione infantile, decidendo di dedicarsi totalmente ad essi. Interessata in particolare ai processi evolutivi dei bambini nei primi tre anni di vita e alle implicazioni della genitorialità, collabora con il Centro di Ricerca e Documentazione sull'Infanzia "La bottega di Geppetto" Istituzione del Comune di San Miniato, svolgendo attività di formazione rivolta alle educatrici, interventi di sostegno alla genitorialità e percorsi di educazione familiare. Parallelamente dal

NOTA dell'autrice: esprimo la mia gratitudine ad Aldo Fortunati per aver condiviso con me l'impostazione del presente articolo e per aver dedicato parte del suo tempo alla rilettura finale di questo contributo.

Diventare genitori. L'esperienza generativa in prospettiva pedagogica*

Elisabetta Musi

Italia

Io mi ero perduto in me stesso
e tu sei venuto a darmi mie notizie

A. Breton

Ogni dono contiene in sé una virtù creatrice.
Astenersi dal dare, così come astenersi dal ricevere e dal
ricambiare, equivale a derogare a un impegno.

M. Maus

Riassunto

La nascita costituisce un grandioso processo di significazione umana che attua un progetto affettivo ed esige una particolare attenzione sul piano morale, antropologico, sociale e innanzitutto pedagogico. La progressiva metamorfosi della coppia coniugale in coppia genitoriale, la redistribuzione dei compiti e delle funzioni che avvengono nel passaggio da uomo/donna a padre/madre, le responsabilità educative che concorrono a ridefinire le geometrie intra e interfamiliari, impongono una rinnovata considerazione dell'evento nascita, a sua volta gravido di potenzialità simboliche, poetiche, affettive e relazionali che attendono di essere portate alla luce.

Parole chiave: nascita, genitorialità

Becoming parents. Experience from a pedagogical perspective.

Elisabetta Musi

Italia

Io mi ero perduto in me stesso
e tu sei venuto a darmi mie notizie

A. Breton

Ogni dono contiene in sé una virtù creatrice.
Astenersi dal dare, così come astenersi dal ricevere e dal
ricambiare, equivale a derogare a un impegno.

M. Maus

Abstract

Birth is a great rich process in human meaning which needs a careful attention on moral, anthropological, social and pedagogical level. The transformation of a married couple into parents, the changing from man/woman into father/mother, the educational responsibilities building intra- and inter-familiar dynamics call for a new view of the birth event. Birth is, as a matter of fact, rich in symbolical and relational potential, it must be explored under this new- research light up to now excluded by a scientific-medical view or by positivistic models.

Key words: birth, parenting

Convertirse en padres. La experiencia desde la perspectiva pedagógica.

Elisabetta Musi

Italia

o mi ero perduto in me stesso
e tu sei venuto a darmi mie notizie

A. Breton

Ogni dono contiene in sé una virtù creatrice.
Astenersi dal dare, così come astenersi dal ricevere e dal
ricambiare, equivale a derogare a un impegno.

M. Maus

Resumen:

El nacimiento constituye un gran proceso de significación humana que implementa un proyecto afectivo y requiere de una atención especial a nivel moral, antropológico, social y sobre todo educativo. La progresiva metamorfosis de la pareja conyugal en pareja parental, la redistribución de tareas y funciones que se producen en la transición de hombre/mujer a padre/madre, las responsabilidades educativas que contribuyen a redefinir la geometría intra-e inter familiar, requieren una reconsideración del acontecimiento del nacimiento, que se llena de potencial simbólico, poético, emocional y relacional a la espera de ser sacados a la luz.

Palabras clave: nacimiento, paternidad

La nascita di un figlio, specie se desiderata, è un evento che irradia gioia e non di rado "imbozzola" la coppia in un clima di beatitudine emotiva e di contemplazione estatica del nuovo venuto. Ma è anche un'esperienza critica, che sovverte le posizioni familiari, assegna nuove misure agli spazi di coppia e ai ritmi quotidiani. La gestione poi di un bimbo piccolo è tutt'altro che pacifica. Comporta una ristrutturazione del *menage* familiare che provoca fatica fisica e

psicologica. L'insinuarsi di dubbi e incertezze rispetto a compiti nuovi può diventare corrosiva e sfinente, la ricerca di armonia tra i ruoli che si moltiplicano e si complessificano può determinare momenti di regressione e conflittualità.

Non di rado i genitori, totalmente assorbiti dalle energie che il piccolo richiede, si trovano a loro volta nella condizione di aver bisogno di conforto, rassicurazione e sostegno (non è infrequente, nelle prime settimane di vita del figlio, vedere genitori così "presi" – e primariamente le madri, specie se impegnate con più figli piccoli - da dimenticarsi quasi di mangiare o di preparare i pasti), nella difficoltà temporanea di essere l'uno solida risorsa per l'altra. Per evitare che questo accada sarebbe utile che la neomamma potesse contare su quella rete di sostegno femminile che caratterizzava un tempo tutta la gestione della gravidanza, del parto e del puerperio. In questo modo il padre potrebbe più agevolmente iniziare a sperimentare le prime pratiche di accudimento verso il bambino e di supporto alla compagna, sapendo di non essere l'unica presenza di riferimento per entrambi.

D'altra parte non si può non considerare una conquista di coppia il fatto che entrambi i genitori si adoperino fin da subito ad accudire il figlio, a voler partecipare di ogni suo progresso, a farsi carico in egual misura, per quanto possibile, di ogni suo bisogno. Alla fine della giornata, però, quando tanta dedizione ha esaurito tutte le forze e l'ambita quiete rappresenta solo un intervallo più lungo prima che i risvegli notturni impongano nuove prestazioni, scarse sono le energie a disposizione per occuparsi di sé, per concedersi uno spazio di dialogo e di tenerezza nella coppia.

Se poi l'organizzazione familiare prevede che un genitore si occupi prevalentemente del figlio mentre l'altro mantenga sostanzialmente le abitudini di sempre (soprattutto in relazione all'attività lavorativa e quindi alla quantità di tempo investita fuori casa), i processi di trasformazione, le aspettative, i bisogni dei coniugi, le fatiche o le difficoltà comunicative, possono creare tensione, essere fonte di

incomprensioni e chiusure. Non a caso la nascita di un figlio rappresenta uno dei motivi più ricorrenti delle crisi di coppia¹.

Addirittura la maggior parte dei genitori separati o in via di separazione individua nella nascita del primo figlio l'origine dei segnali di allontanamento, l'inizio di un cambiamento di uno o entrambi divenuto poi una frattura irreversibile, la fatica di riconoscersi e confermarsi nella scelta coniugale compiuta (Iori, Guarniero E Musi, 2006). Per questo è necessario considerare la nascita come un'esperienza straordinariamente arricchente, ma anche delicata e cruciale per la vita della coppia.

Nel pensiero comune non c'è spazio per l'idea che un avvenimento così lieto possa nascondere profondi scoramenti e talvolta pericolose sofferenze per uno o entrambi i genitori, i quali si possono sentire, così, gravati da sensi di colpa pensandosi incapaci di vivere pienamente nella gioia, timorosi di deludere le aspettative che li circondano. Il rischio è allora che ognuno si ritiri nella penombra delle proprie perplessità e inquietudini, e che la coppia finisca per ostentare quanto in realtà non corrisponde al vero.

Mettendo in conto invece che un figlio possa rappresentare un piccolo terremoto scuotendo anche la più consolidata stabilità coniugale, è forse più facile superare le difficoltà che l'ingresso concreto nella genitorialità comporta. Concedersi la libertà di vivere e confidare i turbamenti che questa novità porta con sé, libera dalla costrizione di sostenere una "parte" estranea e falsa, quindi pesante e opprimente.

Un passaggio critico che matura sapienza emotiva e nuove virtù familiari

L'opportunità di garantirsi, come coppia, un tempo quieto e il più possibile incondizionato, in cui ascoltare, osservare, registrare le sfocature date dal cambiamento in atto, consente di dipanare pazientemente il groviglio di vissuti e abbozzare insieme le prime pratiche di cura per la crescita del figlio. Può consentire addirittura di ripercorrere i passaggi cruciali dell'esperienza compiuta scorgendovi le prime tracce di insegnamenti e apprendimenti da mettere in atto nella relazione educativa verso di sé come genitori e verso il figlio.

Ad esempio la *segretezza che avvolge il concepimento* insegna a farsi custodi di quanto non può essere totalmente riversato sul figlio. Quanta apprensione si impadronisce di una famiglia lungo il percorso di crescita di un bambino, di un adolescente, di un giovane! E tuttavia compito dei genitori è imparare a tenere timori e preoccupazioni per sé, per evitare di trasmettere insicurezza e sfiducia, comunicando solo ciò che serve per dare vita a un atteggiamento di prudenza e ponderatezza nell'affrontare la vita.

Un'altra sapienza pedagogica che questo primo silenzio pieno porta con sé, è l'avvertenza che nel rapporto col figlio, molta parte di quanto accade sfugge al controllo, ad ogni pretesa di prevedibilità e di pianificazione. Per quanto l'agire educativo di un genitore non possa che essere intenzionale, mosso da un fine, teso a perseguire un risultato visibile e verificabile nel comportamento del figlio, non esiste una correlazione governabile tra "la

¹ Cfr. Iori V., *Fondamenti pedagogici e trasformazioni familiari*, La Scuola, Brescia, 2001, p. 189; cfr. inoltre: Cowan CP, and Cowan CP, "Changes in Marriage During the Transition to Parenthood: Must We Blame The Baby?". In *The Transition to Parenthood: Current Theory and Research*, ed. GY Michaels and WA Goldberg, New York: Cambridge University Press, 1988; Pancer S., Pratt, M., Hunsberg B., Gallant M., "Thinking Ahead: Complexity of Expectations and the Transition to Parenthood." *Journal of Personality* 68, 2000, p. 253-280; Tomlinson, P., "Marital Relationship Change in the Transition to Parenthood: a Reexamination as Interpreted Through Transition Theory" *Journal of Family Nursing*, 2, 1996, p. 286-305.

semina e il raccolto”, almeno non secondo i modi auspicati e attesi dal genitore².

Restando nella suggestione della metafora: sebbene una buona semina consegua nella maggior parte dei casi un buon raccolto, è solo un atteggiamento di umile attesa e luminosa speranza che sostiene e attraversa il tempo incerto e buio precedente la visione appagante dei frutti. La convinzione di aver seminato bene non porta ad un raccolto nei modi in cui lo si immagina e desidera. Per questo non resta che la speranza.

Mal posta è dunque la pretesa di chi stabilisce un nesso di matematica consequenzialità tra quanto immette nella relazione educativa e ciò che si attende di constatare in seguito: in realtà la riuscita di una relazione educativa è sempre avvolta da quell'imponderabile (e indecifrabile, destinato a rimanere quindi segreto) che mantiene umili le parti, mette al riparo l'evento da facili manipolazioni e impedisce all'educazione di essere ridotta a ricette riproducibili e di immediato consumo.

La pazienza che contraddistingue l'attesa deve continuare a caratterizzare lo stile educativo genitoriale ben oltre l'infanzia del figlio, per consentire a quest'ultimo scoperte proprie e tollerabili frustrazioni³, senza diventare accondiscendenza acritica, giustificazione aprioristica e assenza di regole.

La pazienza sa transigere senza eccedere, sa perdonare per riaprire canali di comprensione, sa attendere senza interrompere l'accoglienza e sospendere l'espansione d'amore. Implica la disponibilità di andare incontro all'altro là dove si trova, concedendogli nuove opportunità di cambiamento. È dunque anzitutto esercizio perseverante di ammorbidimento di sé, più che ostentata bonarietà verso l'altro.

Prima di essere virtù a beneficio degli altri, infatti, la pazienza deve essere coltivata per sé, per essere fonte generosa di umanità nella relazione, incessante ricerca nell'imparare ad amare l'altro per quello che è, non per ciò che si desidera, si era immaginato, sognato che fosse.

Sara Ruddick (1993) nel suo pensiero materno scrive che tutte le madri del mondo sono madri adottive, poiché completano il lavoro del dare alla vita, accogliendo il figlio che nasce, e poi l'adolescente, il giovane... la persona che diventa. Questo vale anche per i padri: avere pazienza con sé stessi è accogliere la differenza del figlio, il suo diritto a scelte via via più autonome e forse distanti, incomprensibili, senza per questo sentirsi rinnegati o traditi. È continuare ad alimentare la fiducia nel figlio non in virtù di quello che fa e dei riscontri che dà, ma di ciò che è e che sempre più autonomamente diviene.

Le trasformazioni di cui il corpo materno è sintesi e icona, annunciano che il cambiamento è vita (Van Manen, 1990).

Uno dei passaggi più evidenti e spesso più critici che precede la nascita è la plasticità di un corpo che generosamente si allarga fino a perdere, spesso, parte dell'originaria sembianza. La pesante sensazione - di goffaggine nella percezione di sé e di impaccio nei movimenti - che vive il corpo materno nel suo repentino modificarsi, è controbilanciata dalla più potente consapevolezza di essere impegnato in qualcosa di grande. E' possibile scorgervi un'armonia che non è quella dell'estetica imperante, ma che proviene dal guardare l'apparenza cogliendovi altro, dall'intuire una porzione di universo che progressivamente prende forma e occupa spazio sotto la pelle tesa.

Allo stesso modo la relazione educativa è esperienza di continua scoperta di armonie

² Cfr. Cziko Gary A., *Unpredictability and Indeterminism in Human Behavior: Arguments and Implications for Educational Research*, in "Educational Researcher", v 18, n. 3, p. 17-25, Apr 1989. La ricerca mostra l'intrinseca imprevedibilità del comportamento umano, in virtù della quale è più sensato concentrarsi sulla valenza educativa dell'esperienza piuttosto che sulla previsione dei suoi risultati, a condizionare i quali entrano in gioco continue, inaspettate interferenze.

³ Cfr. Berkowitz L., *Lo sviluppo delle motivazioni e dei valori nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze, 1976, pp. 4-6; sul valore evolutivo delle frustrazioni opportunamente soppesate cfr. Winnicott D., *Sviluppo affettivo e ambiente*, Armando, Roma, 1976.

ricercate, non immediatamente evidenti. Saper leggere oltre le apparenti distorsioni, contraddizioni, ambivalenze della realtà è un'arte che si conquista nel tempo, attraverso un esercizio senza posa, che si annuncia già dal concepimento come un compito da assumere.

I saperi che permettono di scorgere quanto accade oltre l'apparenza non si apprendono attraverso la trasmissione di contenuti proposti da altri, ma elaborati a partire da sé. Il guadagno legato a questa dedizione è la capacità di sintonizzarsi e percepire la progressiva espansione dell'io, che avviene nel profondo della propria interiorità e soprattutto nel contemporaneo divenire dell'altro.

È un percorso che porta a un progressivo ampliamento dei propri confini, che può subire arresti e regressioni ma non vuoti di esistenza. Istruire lo sguardo a cogliere la bellezza di un corpo che si trasforma – a volte persino in modo irreversibile, ma che proprio in quell'irreversibilità fissa la memoria di un evento grandioso – è immergersi in quella pedagogia della bellezza che nasce dalla capacità di attribuire significati da coltivare, piuttosto che omologarsi ai canoni di un bello predefinito, anonimo e universale, in cui tutte le personalizzazioni della ricerca alla fine si spengono e vanno a morire⁴.

La *fecondità del sacrificio che scandisce il patire del travaglio e del parto* insegna che ogni conquista non è mai esente da piccole grandi rinunce e fatiche, insegna che, dopo aver dato la vita, è necessario iniziare a farsi lentamente da parte affinché il figlio possa trovare gradualmente il suo spazio. L'amore autentico non si risparmia davanti alla fatica, per affrontare la quale è fornito di una forza capace di trasformare, di sostenere il dolore che ogni trasformazione sempre reca con sé.

Ritirarsi progressivamente dalla vita del figlio è sottrarsi alla tentazione che questi sia inteso come la proiezione del genitore (cosa che costringerebbe il figlio ad assumere il

desiderio dell'altro, del padre o della madre, non il proprio). Ciò che contrasta questa tentazione è la «tensione etica del decentramento» (Gensabella, 2004). Si tratta di una condizione «che si sperimenta tante volte nella maternità: rispondere alla chiamata del pianto, rispondere al bisogno, rispondere al desiderio..., rispondere vuol dire *decentrarsi*, vuol dire *mettersi in cammino*. In questo decentramento c'è l'anima vera della responsabilità-genitorialità e c'è il momento che fa della genitorialità autentica un seme di profezia (...). La responsabilità, che è funzione del potere, converte questo potere liberandolo dal possesso e facendolo divenire *servizio*» (Gensabella, 2004).

Nel sostenersi reciprocamente in questo compito, i genitori attuano il momento fondamentale dell'educare, che consiste nel portare continuamente alla luce. Esattamente come avviene per la madre durante il travaglio e il parto, l'agire educativo si esplica nel doppio movimento di *accompagnare* e *lasciare andare*. Mettere al mondo un figlio significa sostenerlo nei suoi passi incerti, ma anche arrivare a lasciargli la mano affinché possa sperimentare la propria autonomia, significa accompagnarlo sulla soglia delle esperienze sapendo che gli apprendimenti della vita avvengono solo per via diretta, significa adoperarsi a tal punto per la sua crescita e il suo nutrimento da offrirsi come alimento, per poi ritirarsi e svezzarlo.

E proprio 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... già presenti nell'allattamento – che trova nella comunicazione la sua continuità educativa. Mantenere aperto il dialogo e il confronto, l'accoglienza non giudicante e l'ascolto reciproco nella relazione educativa fa sì che i genitori si confermino quale *fonte di nutrimento* emotivo e simbolico nello sviluppo successivo del figlio, attivi promotori di

4 Francesca Rigotti parla della "grazia della pesantezza" (di cui il corpo è esperienza concreta ma anche suggestiva metafora), che si identifica con la bellezza della fecondità: non solo fisica, quindi non solo femminile (cfr. Rigotti F., Partorire con il corpo e con la mente. Creatività, filosofia, maternità, Bollati Boringhieri, Torino, 2010, pp. 60-61).

un'interazione che cresce e che, pur nel modificarsi delle parti, ha la possibilità di continuare a realizzarsi per tutta la vita.

Una funzione non solo nutritiva: l'allattamento

Analogamente a quanto è avvenuto per il parto, anche la funzione dell'allattamento è stata oggetto di differenti interpretazioni nel corso della storia e nelle diverse culture, configurandosi come una «costruzione sociale, dipendente dai valori, dall'organizzazione dei rapporti tra uomini e donne, dal sistema economico-produttivo e delle pratiche educative che ogni società ha messo in atto» (Maher, 1992, pp.40).

Chi ha condotto studi comparati sul valore simbolico e sulla funzione regolativa delle relazioni parentali e sociali assunta dal latte materno, è arrivato a concludere che per quanto riguarda le società industriali occidentali, il declino dell'allattamento naturale a favore di quello artificiale è riconducibile al processo attraverso il quale, dal XVI secolo in poi, le donne hanno perso il controllo del proprio corpo come risorsa simbolica e istituzionale a causa della medicalizzazione della riproduzione (Maher, 1992, pp.40).

La diffusione dell'allattamento artificiale, in seguito, ha raggiunto il suo apice con l'avvento dell'industrializzazione, affermandosi come una delle tante conquiste del progresso tecnologico moderno. «Gli elementi socio-culturali che hanno portato al lento e progressivo deterioramento e svalorizzazione dell'allattamento al seno, possono venire identificati nell'impiego della donna nei lavori extradomestici come conseguenza della rivoluzione economico-industriale e nel progresso tecnologico relativo alla produzione e conservazione di latte artificiale, con il conseguente boom pubblicitario» (Miraglia, 2005).

In anni più recenti, dopo che numerose ricerche hanno rilevato da una parte i gravi

rischi per i neonati nutriti artificialmente in Paesi caratterizzati da precarie condizioni igienico-sanitarie e dall'altra i vantaggi (non solo nutrizionali ma soprattutto psicologico-affettivi) connessi all'allattamento al seno, questa pratica è stata profondamente rivalutata e incoraggiata (Miraglia, 2005).

Attualmente sono sempre più numerosi i pediatri convinti sostenitori dell'allattamento naturale, che orientano in questo senso le neomamme. Piuttosto sono gli affanni della vita moderna che pesano notevolmente sulle possibilità per le donne di vivere serenamente – concentrandosi in modo esclusivo – il periodo dedicato all'allattamento (Miraglia, 2005, pp. 133).

È ormai consapevolezza diffusa quella per cui l'allattamento «mette in pratica il legame d'amore tra due esseri umani» (Winnicott, 2005, pp.30), istituisce quindi il principale canale di un profondo scambio affettivo, «il primo anello della catena dell'amore, cioè dell'esistenza e della coesistenza felice» (Miraglia, 2005, pp. 135).

Può essere assunto come una sorta di iniziale principio d'ordine dell'universo cognitivo e affettivo del bambino, il tramite con cui la madre inizia a elaborare la separazione dalla propria creatura pur mantenendo un elemento concreto e tangibile di continuità fisica. Le cure materne che si instaurano attraverso l'allattamento naturale garantiscono un «contatto che dà protezione al neonato» (Jelliffe e Jelliffe, 1986, pp. 134) e per la madre un primo distacco per integrare il nuovo ruolo nell'identità preesistente.

Come suggerisce Winnicott (2005), nel considerare l'esperienza dell'allattamento secondo la prospettiva del bambino, è necessario pensare in termini di coinvolgimento dell'intera personalità.

Durante l'allattamento, infatti, il piccolo fissa intensamente il volto materno e desidera a sua volta essere guardato perché si sente così confermato nella sua esistenza. Allo stesso modo, le mani che cambiano, lavano, accarezzano il corpo infantile circoscrivono amorevolmente i suoi confini, trasmettendo alla mente immatura il messaggio: «Questo sei

tu». Di per sé il piccolo si vive ancora come una serie di esperienze parziali: la bocca che succhia, la pancia che duole, il piede che scalcia. Ma la madre gli anticipa un messaggio diverso, imprimendogli un'unità che pian piano farà sua (Vegetti, 1992, pp. 155).

L'allattamento naturale assolve dunque ad una funzione unificatrice delle diverse parti del bambino, nonché delle sue prime impressioni e percezioni. Si iscrive nell'affermazione e poi nella progressiva evoluzione del legame di attaccamento, che accompagna la famiglia a rifondarsi attorno al nuovo nato. Molte sono dunque le motivazioni che ne evidenziano i vantaggi, ma – soprattutto, e più semplicemente – «si tratta di qualcosa di naturale ed è probabile che ciò che è naturale abbia un ottimo fondamento» (Winnicott, 1987, pp. 49).

Per questo è sempre una perdita quando l'allattamento al seno fallisce, semplicemente perché la madre e il bambino o entrambi mancano di qualcosa se non ne fanno esperienza. «E questa perdita (...) interessa la ricchezza della personalità e la forza di carattere, la capacità di essere felici e quella di ribellarsi e di fare una rivoluzione» (Winnicott, 1987, pp. 50).

Se assecondato nella spontaneità della sua evoluzione, l'allattamento determina una danza di richiami e di accondiscendenze dettata dal *naturale* ritmo biologico del bambino e dalla 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 artificiose⁵ significa depotenziarne le modulazioni espressive e comunicative, finendo non di rado col comprometterlo definitivamente⁶. Come sostiene 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, 1987, pp. 33).

Moltissime inibizioni alimentari sono cominciate con un allattamento difficile e stentato, e anche quando si passa definitivamente all'allattamento artificiale, non di rado «esso rimane qualcosa di separato che accade al bambino senza essere appropriatamente connesso a quel processo globale che si chiama cura del bambino» (Winnicott, 1987, pp. 30).

Il latte può calare o sparire quando manca il desiderio (Miraglia, 2005, pp. 137), quando la fatica o altre preoccupazioni prendono il sopravvento sul piacere, quando

⁵ 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 V., a cura di, *Il latte materno. I condizionamenti culturali di un comportamento* p. 44).

⁶ 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 D. W., *I bambini e le loro madri*, cit., p. 53).

le aspettative e l'evoluzione degli eventi per come erano stati immaginati non trovano soddisfazione nella realtà. In questi casi non è bene accanirsi in tentativi che, risultando inefficaci, rischiano solo di aumentare l'intensità dei sensi di colpa e di inadeguatezza⁷.

Gli stessi bambini possono fare una brutta esperienza con madri che si sforzano di assolvere al compito di allattarli al seno ma non ne sono in grado. Lo prova il fatto che esse vivono con sollievo il momento in cui finalmente si instaura l'allattamento con il biberon. Si potrebbero evitare molti di questi sforzi eliminando eccessi di enfasi o addirittura di fanatismo nei confronti di un ostinato accanimento all'allattamento al seno (Winnicott, 1987, pp. 52). Né è di una qualche utilità, da parte di chi vorrebbe sostenere queste donne in difficoltà, indurle a ricercare eventuali cause psicologiche e recondite a motivo della loro incapacità. Mentre invece giova loro essere sostenute nel riappropriarsi di tutte quelle funzioni connesse all'allattamento e che non sono finalizzate alla nutrizione⁸.

Decisivo a questo proposito è il supporto offerto dalla figura dell'ostetrica, che può aiutare l'avvio di una buona relazione di allattamento o, in caso diverso, aiutare la madre ad ascoltarsi, a scoprire in sé e nel bambino nuove risorse, ricercare e alimentare altri canali di comunicazione e di contatto. Alla sensibilità dell'ostetrica spetta dunque anzitutto il compito di capire e saper distinguere se le difficoltà materne sono date dall'inesperienza e chiedono solo incoraggiamento per poter essere superate, o se si annunciano come invalicabili, per cui non conviene essere oltremodo insistenti.

«Alcune persone fanno fatica a tollerare la responsabilità della nascita di un figlio, per cui accolgono con sollievo qualsiasi regola,

norma e precetto che renda la vita meno rischiosa, sebbene un tantino noiosa. Medici e infermiere contribuiscono a incoraggiare questo atteggiamento» (Winnicott, 1987, pp. 33), mentre in realtà dovrebbero imparare a valutare le diverse richieste di aiuto, contestualizzandole nel patrimonio di risorse emotive di cui dispongono i neogenitori, la madre soprattutto.

Il lavoro di ascolto, affiancamento e supporto avviato dall'ostetrica precede e favorisce l'inserimento del padre in questo delicato momento di sviluppo del rapporto madre-figlio. I padri oggi sono fortemente incoraggiati a partecipare attivamente a tutto il processo della nascita. Sono presenze privilegiate per favorire l'allattamento materno, per quanto attraversate da emozioni e sentimenti ambivalenti: di esclusione per non poter vivere una relazione così esclusiva, a volte di smarrimento e persino di inadeguatezza. Più spesso cercano modi diversi con cui adattarsi alla situazione.

Per favorire l'avvio di un allattamento positivo e sereno il ruolo del padre «è di essere una sorta di paraurti contro le interferenze esterne che rischiano di disturbare l'equilibrio necessario» (Pons e Bydlowski, 2003, pp. 126).

In questo senso l'allattamento sembra essere una formidabile opportunità, per i padri, di conquistare il proprio posto in un momento cruciale della vita del figlio e della coppia. È un'occasione unica per differenziarsi, evitando di sentirsi come una seconda madre, e iniziando a definire realmente il ruolo di padre (Pons e Bydlowski, 2003).

Da questa delicata complessità di movimenti che si realizzano attorno al bambino, è possibile cogliere la valenza educativa che le diverse figure adulte esprimono tra loro prima ancora che – e in

⁷ Anche là dove non si evidenzino particolari impedimenti da parte delle madri nell'allattare i propri figli, può succedere che questo momento di scambio faticosi ad instaurarsi, diventando motivo di ansia o di vero e proprio disagio per entrambi. Vi possono essere ostacoli inconsci o elementi di disturbo così radicati, che è assai più utile aiutare le neomamme a trovare altri modi di vivere pienamente la relazione col figlio, piuttosto che costringerle in una funzione receptiva alla fine unicamente come fonte di frustrazione.

⁸ «Molte caratteristiche importanti della situazione dell'allattamento al seno sono rintracciabili anche quando si usa il biberon. Per esempio, lo sguardo reciproco del bambino e della madre, che è una caratteristica del primo stadio, non dipende assolutamente dall'uso del seno vero e proprio» (*ibidem*, p. 55), così come «il contenimento e la manipolazione del lattante sono molto più importanti come indici della qualità delle cure del verificarsi dell'allattamento al seno» (*ibidem*, p. 51).

funzione – al neonato. Proprio là dove ruoli e convenzioni non attribuiscono ai soggetti particolari responsabilità educative, specie nelle relazioni tra adulti (in questo caso da parte dell'ostetrica nei confronti dei genitori e in particolare della madre; del marito verso la moglie, e di entrambi verso il figlio), è indice di maturità scorgervi invece occasioni e stimoli di apprendimento, per *continuare a esprimere* le proprie potenzialità umane e creative, e per *aiutare a esprimere* la propria «sapienza diveniente» (Demetrio, 2003, pp. 149).

Ridefinire gli spazi di vita in funzione di un figlio salvaguardando la coppia

Che la venuta di un figlio comporti una complessa ridefinizione dei rapporti parentali (interni ed esterni al nucleo di accoglienza) è una realtà non solo prevedibile, ma il più delle volte è l'esito di un fare posto a cui i futuri genitori lavorano con intenzionalità e dedizione, in una costruzione di spazi dentro e fuori di sé. Questo processo si potrebbe leggere in modo speculare rispetto alla teoria degli «oggetti e fenomeni transizionali» che Winnicott (1991) mette a punto parlando delle strategie con cui i bambini affrontano le prime separazioni dai luoghi più intimi e conosciuti e dalle figure di «attaccamento», portandosi appresso un segno concreto di quell'ambiente emotivamente connotato, per affrontare il nuovo.

Là i bambini fecondano il contesto sconosciuto con un frammento simbolico e materiale della loro biografia familiare, la quale diventa medium rassicurante di interazioni, scambi, persino di piccoli scontri e conflitti; qui i futuri genitori rendono visibili a sé e agli altri desideri, speranze, aspettative, preparando gli accessori e la stanza che ospiterà il nascituro del corredo nei cassetti, applicandosi alle ristrutturazioni possibili dei tempi della vita lavorativa, legando la propria identità individuale e di coppia all'evento che rende così vistoso e attraente nella sua trasformazione il divenire.

Una quantità colorata di oggetti fa il suo ingresso in casa, una nuova organizzazione di vita riceve dal tempo dell'attesa un'investitura emotiva e simbolica che stimola e rinforza il dinamismo di un lavoro interiore. Questo movimento circolare e costruttivo di tessitura tra dentro e fuori di sé, introduce teneramente verso l'ignoto, rendendolo più familiare e desiderabile.

Ma sarebbe ingenuo pensare che la presenza del figlio vada semplicemente a riempire quegli spazi preparati con cura, lasciando sostanzialmente il quadro inalterato. È la capacità di un continuo adattamento, e la volontà di riconciliarsi con una pianificazione spesso disattesa dall'imprevedibilità degli eventi, che la venuta di un figlio mette alla prova.

Ad un livello più profondo la tenuta relazionale si misura con una serie di pressioni e interrogativi inediti, che per essere occasione di crescita solidale nella coppia, richiedono un impegno severo, un'inesausta ricerca di dialogo e la volontà di sostenere una salda fiducia reciproca, specie quando l'inesperienza espone a possibili errori.

Sono talmente ingenti le energie che l'evento generativo richiede, che può risultare una pericolosa sottostima il non dedicare un'attenzione specifica, prioritaria e non residuale alla vita di coppia, la quale da ora in poi deve imparare a salvaguardare da ogni eccessiva invasione gli spazi propri di intimità e di corteggiamento maturo, *nonostante* e *non attraverso* i figli.

Non si tratta evidentemente di vivere l'aumento di ruoli a «comparti stagni», quasi si trattasse di asettiche stratificazioni, ma di trovare il proprio stile nell'interpretare quella complessificazione identitaria senza sovvertire un ordine di priorità e di attenzioni affettive in nome dell'amore per il figlio. Questi si nutre dell'amore dei genitori, si alimenta della loro continua capacità di rinnovarsi, si ossigena di speranza attingendo dalla bellezza dei loro sguardi la forza e la fiducia necessaria per affrontare la vita con le sue asperità ma anche con i suoi doni.

A volte però il figlio nasce già gravato dell'impegno di impersonare una ragione ulteriore per riempire di senso l'unione di coppia, che confida di rinnovarsi attraverso l'ebbrezza di un'avventura inedita e travolgente. In questo caso il nascituro si affaccia alla vita ingombro di un peso e di una responsabilità insostenibili, in virtù dei quali è prima o poi destinato a soccombere (magari finendo col somatizzare un disagio difficile da tradurre in parole).

Per questo l'evento procreativo rende urgente e improcrastinabile il ripensarsi come coppia, verificando costantemente la tenuta e le ragioni del sodalizio affettivo: se la coppia cresce in un patto d'amore che si rinnova ogni giorno il figlio ne ricava linfa vitale, se invece il principale quando non l'unico argomento di interesse e conversazione è l'affetto filiale nelle sue diverse manifestazioni, vuol dire che il legame di coppia si è assottigliato e finirà per spezzarsi (il che non porta necessariamente ad una separazione, ma ad un convivere da estranei per la fatica di rifondare una propria dimensione intima, affettiva e sociale).

L'impegno quotidiano di fedeltà alla coppia è dunque la prima testimonianza di vita che i genitori possono offrire a un figlio. L'eredità morale che una famiglia può e deve lasciare alla prole non consiste, infatti, nell'ostentare a parole i valori da assumere come guida di un agire eticamente orientato – i quali trasudano dalle scelte, ricavando dall'umile silenzio maggiore gravidanza – né pare conveniente attestarsi su un'idea di coerenza tra pensiero e azione che veda impegnati *singolarmente* i coniugi in un esercizio di giustapposizione tra i percorsi di vita pubblica e privata, lavorativa e familiare. Ma è tornando ogni volta al progetto di comunione coniugale che le singole scelte trovano la loro misura e l'ambito più proprio di realizzazione. Ogni impresa, anche positiva, che nasca in una solitudine progettuale, rischia di travalicare la coppia, di gettare le radici pericolosamente fuori da questa, alla fine di tradirne il senso.

Non distogliere lo sguardo dal confine labile e sempre un po' incerto con cui la coppia si rende permeabile ma resiliente agli stimoli (a volte agli attacchi) del mondo esterno, significa prodigarsi ad assestare continuamente il proprio baricentro, evitando di sporgersi fuori fino a cadere. E contemporaneamente impedisce di chiudersi in un atteggiamento difensivo e autocentrato.

In questa prospettiva farsi testimoni viventi per un figlio significa trasmettere un ideale di bellezza che non è immediatamente armonia della forma, ma tensione congruente al proprio poter essere il cui divenire attraversa gradi diversi di perfettibilità non esenti da cadute, passi falsi, pulsioni negative. Concedersi vicendevolmente di accoglierle non è legittimarle abusando l'uno del contenimento dell'altro, ma imparare ad amarsi nonostante le reciproche fragilità, anzi imparando a fare di quelle vulnerabilità mai compiacenti un'occasione di inveramento e di crescita, nell'apertura alla realtà circostante quale esperienza di verifica e arricchimento attraverso una mutualità solidale.

Le veglie notturne e i tempi della socialità familiare

Già dalla vita intrauterina un figlio può preannunciare tratti precisi del proprio carattere, in virtù della frequenza con cui alterna stati di sonno a stati di veglia, ovvero momenti di attività (movimenti fetali) a momenti di assoluta calma. Non è insolito, infatti, che bimbi avvertiti dalle madri come tranquilli o agitati durante la gravidanza, si confermino tali una volta nati. In particolare è piuttosto frequente constatare in genitori sereni la nascita di figli quieti e pacifici, e viceversa: la presenza di bimbi vivaci o irrequieti provenienti da uno o entrambi i genitori agitati, frenetici, ansiosi⁹.

In ogni caso, sia che nasca un figlio particolarmente "conciliante" e di facile

⁹ Cfr. Winnicott D. W., *Il bambino, la famiglia e il mondo esterno*, cit., p. 21. Questo tra l'altro evidenzia il fatto che, fino alla nascita, fino a quando cioè una madre non ha la possibilità di tenere in braccio il proprio bambino, di guardarlo, di ascoltare il suo pianto..., è probabile che il figlio conosca la madre molto meglio di quanto lei non conosca lui (ivi).

gestione, sia che si tratti di una creatura che fatica ad adattarsi al nuovo ambiente di vita, la presenza di un neonato in casa non solo polarizza l'attenzione, ma rivoluziona inevitabilmente la vita di sempre, in special modo per la madre. Dopo i primi giorni di assoluta dedizione, riprendono le consuete attività quotidiane che si riducono tuttavia alle funzioni essenziali (lavarsi, mangiare, riposarsi, per quanto si riesce) per poi conquistare spazi via via maggiori col lento trascorrere del tempo. Può capitare che la madre, subito dopo il parto – specie se alle prese con il primo figlio – si “decentri” fino al punto da essere dimentica di sé, del proprio aspetto, della casa, della regolarità o addirittura della stessa preparazione dei pasti¹⁰.

Sono giorni in cui il confronto con la novità di un figlio assorbe tutte le energie disponibili, non c'è alcuna economia di gesti e di memoria che inneschi automatismi nei comportamenti e nella pianificazione della giornata. Ogni cosa deve essere pensata e compiuta per la prima volta in relazione al figlio. Se poi a questo si aggiunge l'intensità di attenzione e premura che richiedono le prime cure da rivolgere a un essere così vistosamente dipendente e indifeso, se si considera lo stato di apprensione che spesso accompagna la fatica fisica dell'allattamento al seno, la frequenza delle poppate – con relativi pianti, cambi e magari coliche della creatura – che non conosce differenze tra il giorno e la notte, si riesce forse a cogliere lo stato di prostrazione in cui vivono i genitori (e ancora una volta soprattutto la madre) nelle prime settimane e mesi di vita del figlio.

La notte poi perde la consueta configurazione di un tempo quieto, di riposo, per animarsi di presenze, voci, ancora pianti, ninne nanne. Le lancette dell'orologio non scandiscono più il tempo del riposo ma contano la durata degli intervalli tra una poppata e l'altra, il silenzio della notte si anima di nuovi gesti, il consueto buio della casa si ravviva di luci soffuse destinate spesso a mantenersi

anche durante i primi anni di vita del bambino: per facilitare l'accorrere in caso di rumori sospetti o di pianti nel sonno, di richieste di conforto, di febbri, incubi, malesseri o bisogni impellenti.

E così anche gli ambienti domestici assumono nuovi contorni registrando un'assiduità di presenze prima sconosciute: le stanze di servizio – la cucina, il bagno – diventano il fulcro della vita familiare, preziosi oggetti d'ornamento lasciano il posto ad accessori e prodotti che raccontano di come una nuova presenza faccia parlare di sé ogni angolo di casa.

Nella maggior parte dei casi è la moglie a familiarizzare col tempo più cupo e solitario della notte, che diviene un tempo cadenzato, in cui l'udito si affina e va a ricercare il respiro del piccolo per accertarsi della sua regolarità, un tempo fatto di sussulti, di fantasie che il buio rende più inquietanti e angosciose, un tempo turbato da improbabili “se fosse...”, che non concede pace anche quando tutto procede serenamente. Allorché, infatti, si verificano i primi sonni prolungati del bambino, l'apprensione si fa ancora più intensa: si consumano attese preoccupate e prontamente si attivano sguardi indagatori, forse perplessi per una presenza che inizia a trovare il suo posto, a conformarsi ai ritmi della famiglia.

Questi primi mesi di vita di un figlio sono spesso motivo di veglie notturne per i genitori, in cui le nuove occupazioni sono accompagnate da sentimenti ambivalenti di stupore e gioiosa incredulità, ma anche da ansia e insicurezza. L'inevitabile alterazione dei ritmi circadiani impone recuperi nelle ore del giorno, che tuttavia risultano spesso turbate dalle visite di parenti e amici. Chi vive maggiormente a contatto con la creatura, è portato a subordinarsi ai suoi tempi, arrivando alla fine ad alternare sonno e veglia in modo speculare al figlio. Le immagini della vita di prima riemergono come un ricordo lontano, di cui sembra perso ogni filo di continuità.

¹⁰ Winnicott a questo proposito sostiene che nelle prime settimane di vita del bambino, la dipendenza assoluta del neonato si salda con la straordinaria, totale preoccupazione della nuova madre, al punto da portare addirittura la madre «a temere di diventare un vegetale» (Winnicott D. W., *I bambini e le loro madri*, cit. p. 93).

Anche in presenza di bambini tranquilli, la quotidianità dei genitori registra sostanziali rivisitazioni finendo inevitabilmente col dipanarsi attorno alle esigenze, agli umori, alla salute dei figli. Ne discende una progressiva trasformazione delle routine più consolidate: il tempo per la coppia si comprime, gli argomenti di conversazione ruotano attorno ad un protagonista indiscusso, l'economia contempla voci di spesa sempre più rilevanti, le prospettive di lavoro si misurano non più solo con le esigenze di realizzazione personale, ma con la necessità di trovare un rapporto soddisfacente tra tempo per la famiglia e risorse economiche, gli amici avvertono come un crinale la venuta di un figlio, e mentre si stabiliscono nuoveintonie con genitori di figli coetanei, si indeboliscono i legami con coppie senza figli; le famiglie d'origine sperimentano il difficile equilibrio di mantenersi rispettosamente a distanza dall'intimità della famiglia dei figli, pur volendosi rendere utili e disponibili come nonni.

Al centro dell'intersezione di questi complessi scenari in movimento, i neogenitori devono rivedere quanto è stato in molti casi conquistato con fatica. La capacità di discernere e stabilire nuove priorità rappresenta un imperativo assoluto, che li esorta a verificare costantemente la propria scala di valori. È un impegno difficile e mai concluso, che si confronta con le provocazioni, le richieste, gli stimoli interni ed esterni che sollecitano il sistema famiglia.

Per questo è importante che la forza centripeta con cui un figlio distoglie lo sguardo dei genitori dal mondo esterno e da sé stessi non provochi arroccamenti e chiusure, ma, superato il tempo necessario per assestarsi, sia trasformata in una ricerca di confronto tra famiglie, di mutualità e aiuto scambievole, che trova nella vita comunitaria un ambito educativo permanente (Scola, 2001, pp. 103).

Riferimenti bibliografici

- Berkowitz, L. (1976). *Lo sviluppo delle motivazioni e dei valori nel bambino*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cowan, C. P. & Cowan, C. P. (1988). *Changes in Marriage During the Transition to Parenthood: Must We Blame The Baby?* In G. Y. Michaels & W. A. Goldberg (ed.), *The Transition to Parenthood: Current Theory and Research*.
- Cziko, G.nA. (1989). *Unpredictability and Indeterminism in Human Behavior: Arguments and Implications for Educational Research*. *Educational Researcher*, 18 (3), 17-25.
- Demetrio, D. (2003). *Filosofia dell'educazione ed età adulta, simbologie, miti e immagini di sé*. Torino: UTET.
- Gensabella Furnari, M. (2004). *Il paradigma della genitorialità*. In AA.VV., *Atti della 1ª Conferenza sulla Paternità* (pp. 27-35). Agrigento: Consultorio Familiare C.I.F., 19 febbraio.
- Iori, V. (2001). *Fondamenti pedagogici e trasformazioni familiari*. Brescia: La Scuola.
- Iori, V., Guarniero B. & Musi E. (2006). *Quando la famiglia si separa. Matrimoni, separazioni e divorzi a Reggio Emilia: Comune di Reggio Emilia*.
- Jelliffe, D. B. & Jelliffe, E. F. (1986). *The Uniqueness of Human Milk Up-Date: Ranges of Evidence and Emphases in Interpretation*. In D. B. Jelliffe & E. F. Jelliffe, *Advances in International Maternal and Child Health*.
- Maher, V. (1992) (a cura di). *Il latte materno. I condizionamenti culturali di un comportamento*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Miraglia, F. (2005). *Per una cultura del nascere*. Soveria Mannelli (Catanzaro): Rubettino.
- Musi, E. (2007). *Concepire la nascita. L'esperienza generativa in prospettiva pedagogica*. Milano: Franco Angeli.

- Pancer, S., Pratt, M., Hunsberg, B. & Gallant, M. (2000) Thinking Ahead: Complexity of Expectations and the Transition to Parenthood. *Journal of Personality*, 68, 253–280.
- Pons, J. C. & Bydlowski, M. (2005). Il ruolo del padre durante la gravidanza e il parto. In N. Bertozzi & C. Hamon (a cura di), *Padri & Paternità*, Atti del Convegno Internazionale, Forlì, 4-5-6 dicembre 2003. Bergamo: Junior.
- Rigotti, F. (2010). Partorire con il corpo e con la mente. *Creatività, filosofia, maternità*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Ruddick, S. (1993). *Il pensiero materno*. Como: Red.
- Scola, A. (2001). Genealogia della persona del figlio. In AA.VV., *I figli: famiglia e società nel nuovo millennio*. , Atti del Congresso Internazionale Teologico-Pastorale, Pontificio Consiglio per la Famiglia, Città del Vaticano: Vaticana, 11-13 ottobre 2000.
- Tomlinson, P. (1996). Marital Relationship Change in the Transition to Parenthood: a Reexamination as Interpreted Through Transition Theory. *Journal of Family Nursing*, 2, 286-305.
- Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. New York: State University of New York Press.
- Vegetti Finzi, S. (1992). *Il romanzo della famiglia*. Milano: Mondadori.
- Vogt-Hägerbäumer, B. (1981). *La gravidanza. Un'esperienza che riguarda la donna, l'uomo, la società*. Milano: Feltrinelli.
- Winnicott, D. W. (1976). *Sviluppo affettivo e ambiente*. Roma: Armando.
- Winnicott, D. W. (1987). *I bambini e le loro madri*. Milano: Cortina.
- Winnicott, D. W. (1991). *Gioco e realtà*. Roma: Armando.
- Winnicott, D. W. (2005). *Il bambino, la famiglia e il mondo esterno*. Roma: Magi.

Artículo concluido 1 de octubre de 2012

Cita del artículo:

Musi, E. (2013): Diventare genitori. L'esperienza generativa in prospettiva pedagogica . RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), Vol. 2(1), pp. 151-164. Publicado en <http://redaberta.usc.es/reladei>

Acerca de la autora



Elisabetta Musi

Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Piacenza, Italia

Mail: e.musi@libero.it

Ricercatrice e docente di Pedagogia della prima infanzia, di Pedagogia sociale e di Pedagogia del sistema formativo nei servizi per minori presso l'Università Cattolica di Milano (sede di Piacenza). Per quasi dieci anni responsabile del Centro per le famiglie del Comune di Reggio Emilia, svolge da tempo attività di formazione in ambito scolastico, educativo e socio-sanitario con educatori, pedagogisti, insegnanti, operatori sanitari, genitori e volontari. Tra le sue pubblicazioni: *Concepire la nascita. L'esperienza generativa in prospettiva pedagogica* (Franco Angeli, 2007), *Non è sempre la solita storia... Interrogare la tradizione, dar voce alla differenza di genere nelle pratiche educative* (Franco Angeli, 2008), *Invisibili sapienze. Pratiche di cura al nido* (Junior, 2011). Ha curato con D. Bruzzone *Vissuti di cura* (Guerini, 2007), è coautrice di *Ripartire dall'esperienza. Direzioni di senso nel lavoro sociale* (Franco Angeli, 2010) e di *Genitori comunque. I padri detenuti e i diritti dei bambini* (Franco Angeli, 2012).

Il Questionario sulla Comunicazione Sociale Precoce come strumento di dialogo tra nido e famiglia

Daniela Bulgarelli
Monica Marotta
Paola Molina
Italia

Riassunto

Questa ricerca-azione ha avuto luogo nell'asilo nido dell'Azienda Ferrero (Italia) con l'obiettivo di sostenere gli educatori in due aspetti che caratterizzano il loro ruolo professionale: l'osservazione sistematica dello sviluppo delle competenze dei bambini e la gestione della partecipazione delle famiglie dei bambini nella vita quotidiana del nido.

È stato utilizzato il Questionario sulla Comunicazione Sociale Precoce (QCSP), uno strumento che può essere compilato dai genitori per valutare i comportamenti comunicativi nei bambini da 2 fino a 30 mesi di età. Il QCSP è stato compilato indipendentemente da 12 educatori e da 53 genitori.

I punteggi nell QCSP sono aumentati con l'età dei bambini e la correlazione tra i punteggi sia degli educatori, sia dei genitori e l'età è stata buona, quindi, il QCSP si è dimostrato di essere uno strumento affidabile per osservare lo sviluppo delle competenze comunicative dei bambini. Anche la correlazione interclasse tra i genitori e gli educatori è stata buona, in genere, i punteggi dei

The Early Social Communication Questionnaire as a tool for exchange between crèche and family

Daniela Bulgarelli
Monica Marotta
Paola Molina
Italia

Abstract

This action research was carried out in the nursery school of the Ferrero Company (Italy) and aimed at supporting childminders in two aspects characterizing their professional role: the systematic observation of children's developing competences and the management of the participation of children's families in the school's daily life.

In order to assess communicative behaviours in children from 2 up to 30 months of age, the Early Social Communication Questionnaire (QCSP) was used. Twelve childminders and the parents of 53 children independently filled up the questionnaire.

The children's QCSP scores grew regularly with age, and the correlation between childminders' or parents' scores and age was good; thus, the QCSP proved to be a reliable tool for observing children's developing communicative competence. The interclass correlation between parents and childminders was good as well; generally, the parents' scores were slightly higher than the childminders' ones.

genitori sono stati leggermente più alti rispetto a quelli degli educatori.

Questi risultati sono stati discussi con l'equipe educativa, approfondendo il ruolo delle diverse caratteristiche contestuali (numero e tipo di persone, organizzazione ambientale e routine) sui comportamenti comunicativi dei bambini sia a casa, sia al nido. Inoltre, gli educatori hanno discusso l'uso del QCSP come un utile supporto nella comunicazione tra colleghi e tra educatori e genitori, nella misura in cui il presente questionario di osservazione permette di avere una immagine individuale delle competenze di ogni bambino.

Parole chiave: QCSP, osservazione, asilo nido, comunicazione sociale.

El Cuestionario sobre la Comunicación Social Precoz como instrumento de diálogo entre la escuela infantil y la familia

Daniela Bulgarelli
Monica Marotta
Paola Molina
Italia

Resumen

Esta investigación-acción se llevó a cabo en la escuela infantil de la empresa Ferrero (Italia) con el objetivo de apoyar a los educadores en dos aspectos que caracterizan su rol profesional: la observación sistemática del desarrollo de competencias de los niños y la gestión de la participación de las familias en la vida de la escuela.

Para la evaluación de las conductas comunicativas de niños de entre 2 y 30 meses de edad se utilizó el Early Comunicación Social Questionnaire (QCSP). Dicho cuestionario fue

These results were discussed with the childminders' team, delving into the influence of different contextual features (number and kind of persons, environmental organization and routines) on children's communicative behaviours at home and in the school. Moreover, childminders discussed the use of the QCSP as a useful support in the dialogue among colleagues and between educators and parents, in so far as this observational questionnaire allows to have an individual image of each child's competence.

Key words: QCSP, observation, nursery school, social communication.

completado de manera independiente por 12 educadores y 53 padres.

Las puntuaciones de los niños en el QCSP aumentaron a medida que aumentaba la edad de los niños y la correlación entre las puntuaciones, tanto de los educadores como de los padres y la edad de los niños fue buena, por lo que el QCSP resulta ser un instrumento fiable para observar el desarrollo de la

Palabras clave: QCSP, observación, guardería, comunicación social.

Il Questionario sulla Comunicazione Sociale Precoce come strumento di dialogo tra nido e famiglia Un'esperienza formativa nel nido d'infanzia

La funzione sociale dell'asilo nido si traduce nel favorire e accompagnare lo sviluppo del bambino all'interno di un contesto comunitario di pari e di adulti, e nel condividere obiettivi, metodi e potenzialità con gli altri attori sociali deputati all'educazione dei piccoli, in primis le loro famiglie.

In questa ottica, alcuni degli aspetti caratterizzanti la professionalità delle educatrici e degli educatori sono, da una

parte, la padronanza delle tecniche e degli strumenti che permettano di osservare le competenze dei bambini in sviluppo e, dall'altra, la capacità di gestire al meglio i momenti di incontro tra nido e famiglia, sia nei pochi minuti quotidiani dell'accoglienza e del saluto, sia negli eventi più strutturati, come le riunioni di sezione e i colloqui individualizzati.

L'osservazione

Riteniamo che l'osservazione sia uno strumento fondamentale per le educatrici, per le sue molteplici potenzialità; in particolare, è la tecnica privilegiata per rilevare le competenze in crescita nel bambino piccolo, preservando nel contempo la genuinità del contesto naturale in cui il bambino si muove e fa esperienza del mondo e degli altri (Fontaine, 2008; Molina, 2012). D'altra parte, perché l'osservazione sia efficace, è necessario che venga svolta preservandone aspetti di oggettività e sistematicità e l'uso di strumenti appositamente progettati per supportare le educatrici nel processo osservativo diventa allora necessario (Molina, Marotta e Bulgarelli, 2012).

Il nido e la famiglia

I momenti di incontro tra il nido e la famiglia del bambino hanno forme e tempi diversi, dall'accoglienza, al saluto, ai colloqui individuali. Questi ultimi sono momenti delicati da gestire, in cui l'educatrice deve lavorare su due obiettivi principali: il primo è il racconto di come quel bambino specifico vive il nido, come si configurano le sue relazioni con le altre persone del nido, come si comporta durante le routine quotidiane, quali sono state le sue acquisizioni negli ultimi mesi, e così via; il secondo è l'accoglienza dell'immagine di bambino portata dal genitore, e la sua integrazione con l'immagine che ne ha l'educatrice, qualora le due visioni emergenti non siano pienamente coerenti.

Può essere utile, allora, che le educatrici abbiano a disposizione strumenti che le supportino durante il momento del colloquio. Riteniamo che questi strumenti, per essere veramente spendibili, debbano essere funzionali al crearsi di una conoscenza individualizzata su ogni singolo bambino del nido, essendo al contempo di agevole utilizzo e di chiara interpretazione.

Il progetto di ricerca-azione

Nell'anno educativo 2011/12, abbiamo svolto un progetto di ricerca-azione con il gruppo di educatrici dell'asilo nido aziendale Ferrero "Il Nido" di Alba (CN), in collaborazione con la Fondazione Ferrero e con la cooperativa sociale "Or.s.a." di Agrate Brianza (MB), che gestisce il servizio.

Il principale obiettivo è stato sperimentare uno strumento che agevolasse le educatrici nell'osservazione sistematica; per fare questo, abbiamo utilizzato il Questionario sulla Comunicazione Sociale Precoce (QCSP; Molina, 2008; Molina e Bulgarelli, 2012)¹. Il QCSP permette di rilevare la competenza comunicativa che il singolo bambino mette in atto durante le interazioni quotidiane con un adulto che lo conosca approfonditamente.

Poiché il QCSP si presta ad essere compilato sia dall'educatore che dal genitore, ci siamo posti un secondo obiettivo, cioè confrontare le modalità comunicative che i bambini utilizzano al nido e a casa. Parallelamente, attraverso un questionario anonimo, abbiamo chiesto alle educatrici di riflettere sul possibile uso del QCSP come strumento di supporto per i colloqui nido/famiglia.

¹ Chi fosse interessato ad avere informazioni più dettagliate e ad usare il QCSP, può rivolgersi a: paola.molina@unito.it

Il campione

Il progetto ha coinvolto 12 educatrici e le famiglie di 53 bambini del nido "Il Nido". I bambini (30 maschi e 23 femmine, di età compresa tra i 9 e 31 mesi) sono stati osservati dalle loro educatrici di sezione e, parallelamente e in maniera indipendente, dai loro genitori, compilando il QCSP.

Ventisei questionari sono stati compilati dalla mamma, 24 da entrambi i genitori, 2 dal papà e 1 da mamma, papà e fratello insieme.

Descrizione dello strumento: il QCSP

Il QCSP è basato sulla scala SCSP (Scala della Comunicazione Sociale Precoce; Molina, Ongari e Schadee, 1998; Seibert e Hogan, 1982; Mundy, Delgado, Block, Venezia, Hogan e Seibert, 2003; Guidetti e Tournette, 1993, 2008); è un questionario composto da 98 item, cioè comportamenti relativi a due modalità di comunicazione che i bambini usano tipicamente tra i 2 mesi e 2 anni e mezzo di età: quella non verbale (uso di vocalizzi, sguardo, gesti) e quella verbale (uso di una parola e delle prime frasi composte da due parole).

Il QCSP permette di codificare le comunicazioni del bambino all'interno di interazioni di gioco che si verificano quotidianamente, sia al nido che a casa, e permette di organizzare queste comunicazioni secondo tre dimensioni principali: la funzione dell'atto comunicativo, la sua complessità cognitiva e il ruolo rivestito dal bambino nell'interazione con l'altro.

Ogni comunicazione del bambino può avere funzioni diverse:

- Quando l'obiettivo è **l'interazione sociale**, il bambino è interessato principalmente all'altro, a interagire con lui; questa è la funzione di giochi come il cucù, farsi il solletico, cantare

canzoni, il gioco di scambio. In tutte queste situazioni, il focus dell'interazione non è un oggetto, ma l'altra persona.

- Quando l'obiettivo del bambino non è tanto l'altra persona in sé, ma il condividere con lei un interesse, parliamo di comportamenti di **attenzione congiunta**: il bambino vede qualcosa di interessante, e richiama l'adulto per condividere questo interesse con lui; oppure l'adulto vede qualcosa di interessante e condivide questo con il bambino. Leggere e commentare libri è una situazione tipica di attenzione congiunta.
- Quando il bambino chiede all'adulto di fare qualcosa per lui, oppure "obbedisce" a una richiesta dell'adulto, parliamo di **regolazione del comportamento**. Questa si verifica ogni volta che il bambino chiede aiuto per uscire da una situazione spiacevole, oppure per ottenere qualcosa, oppure accoglie una richiesta dell'adulto ("Vieni qui", "Siediti", "Prendi il gioco", ecc.).

La seconda dimensione presa in considerazione dal QCSP è il ruolo comunicativo: il bambino, infatti, può essere colui che *inizia* l'interazione con l'altro (ad esempio, item di Iniziativa di Interazione Sociale n. 3: "Quando si trova di fronte a un adulto non familiare, il bambino utilizza spontaneamente una parola come *ciao*"), oppure può essere colui che *risponde* a un'iniziativa altrui (ad esempio, item di Risposta di Interazione Sociale n. 7: "Quando lei canta una canzoncina, la sua bambina fa i gesti previsti dalla filastrocca") oppure può essere colui che *mantiene* l'interazione per più turni (ad esempio, item di Mantenimento di Interazione Sociale n. 58: "Se lei copre il viso del suo bambino con un fazzoletto, lui si scopre guardandola e sorridendole più volte di seguito").

Combinando insieme le funzioni comunicative e i ruoli rivestiti dal bambino, il QCSP è organizzato in otto sottoscale: Iniziativa di Interazione Sociale, Risposta di Interazione Sociale, Mantenimento di

Interazione Sociale, Mantenimento di Interazione Sociale, Iniziativa di Attenzione Congiunta, Risposta di Attenzione Congiunta, Mantenimento di Attenzione Congiunta, Iniziativa di Regolazione del Comportamento e Risposta di Regolazione del Comportamento.

Nel QCSP, i comportamenti comunicativi del bambino sono organizzati, infine, in cinque livelli di crescente complessità cognitiva (dal semplice al simbolico), ispirati alla teoria neo-piagetiana di Fischer (1980, si veda la Tabella 1), e questa è la terza dimensione del questionario.

<i>Livelli nel QCSP</i>	<i>Cosa fa il bambino? (esempi di iniziativa)</i>	<i>Cosa capisce il bambino? (esempi di risposta)</i>
1 – Semplice (2-4 mesi)*	Il bambino usa gesti singoli per comunicare (se guarda, non sorride; se vocalizza, non guarda, ecc.)	Si gira al suono del suo nome
2 – Complesso (4-8 mesi)*	Il bambino combina due o più gesti (guarda e vocalizza; guarda e tende la mano per mostrare un oggetto)	Comincia a rispondere ad alcuni gesti e parole dell'adulto, anche se non sempre
3 – Convenzionale gestuale (8-12 mesi)*	Il bambino usa i primi gesti convenzionali, che hanno un significato capibile da tutti (per es., gesto di indicazione, "ciao" con la manina, ecc.)	Comprende tante parole di uso quotidiano, anche verbi, ma solo se accompagnate da gesto e contesto specifico; conosce molti giochi interattivi e <i>routine</i> familiari

Le età in mesi riportate sono derivate dalla teoria: la taratura italiana del QCSP è attualmente in corso.

Tabella n. 1: I livelli di complessità cognitiva nel QCSP

La compilazione del QCSP permette di ottenere tre punteggi, uno per ogni funzione comunicativa. Per l'Interazione Sociale, l'Attenzione Congiunta e la Regolazione del Comportamento, viene rilevato a quale livello si colloca il comportamento più complesso

manifestato dal bambino nel ruolo di Iniziativa, Risposta e Mantenimento e se ne calcola la media. Prendiamo ad esempio il profilo di risposte di Marco (12 mesi; si veda la Figura 1)

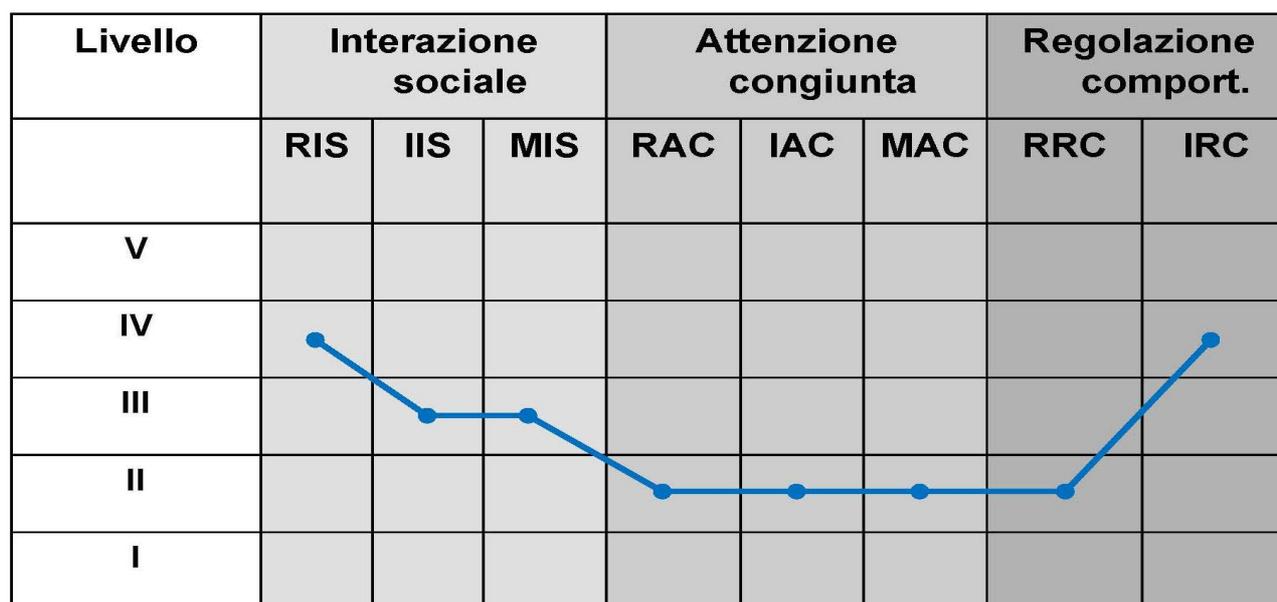


Figura n. 1: Profilo di Marco, 12 mesi.

Il suo comportamento di Risposta di Interazione Sociale più alto si colloca a livello 3; quello di Iniziativa a livello 2 e quello di Mantenimento a livello 3; la media dei tre punteggi è quindi di 2,67.

Infine, è possibile calcolare un punteggio medio all'intero questionario, facendo la media dei tre punteggi medi di ogni sottoscala. Nel caso di Marco, il suo punteggio medio totale è di 2,11: un bambino che prevalentemente comunica a gesti e comincia a rispondere ad alcuni gesti e parole dell'adulto.

Risultati e discussione

Il primo obiettivo che ci siamo poste era di dare alle educatrici uno strumento per l'osservazione oggettiva e sistematica delle

competenze comunicative dei bambini dai 2 ai 30 mesi di età. Il QCSP si è dimostrato uno strumento affidabile ed utilizzabile, perché discrimina bene le competenze comunicative in crescita dei bambini, come evidenziato dal crescere dei livelli medi con l'età, sia che il questionario sia compilato dalle educatrici che dai genitori (si veda la Tabella 2). Inoltre, la correlazione di Pearson tra i livelli medi e l'età in mesi è buona, sia per i QCSP compilati dalle educatrici (livello medio totale: $r = .70$, $p < .001$; livello medio Interazione Sociale: $r = .50$, $p < .001$; livello medio Attenzione Congiunta: $r = .72$, $p < .001$; livello medio Regolazione del Comportamento: $r = .70$, $p < .001$), che per quelli compilati dai genitori (livello medio totale: $r = .74$, $p < .001$; livello medio Interazione Sociale: $r = .73$, $p < .001$; livello medio Attenzione Congiunta: $r = .69$, $p < .001$; livello medio Regolazione del Comportamento: $r = .69$, $p < .001$).

Fasce di età in mesi	N		Livello medio Genitori (DS)	Livello medio Educatrici (DS)	t	p
9-12	11	Totale	2.40 (.82)	1.53 (.42)	3.10	.036*
13-18	14		3.54 (.67)	3.18 (.82)	1.81	.093
19-24	18		4.31 (.48)	4.29 (.45)	.09	.926
25-31	16		4.55 (.51)	4.10 (.80)	2.60	.020*
9-12	11	Interazione Sociale	2.87 (.77)	1.87 (.69)	3.00	.046*
13-18	14		3.71 (.82)	3.73 (.86)	-1.00	.924
19-24	18		4.43 (.52)	4.67 (.54)	-1.29	.214
25-31	16		4.73 (.47)	4.13 (.93)	2.46	.027*
9-12	11	Attenzione congiunta	2.20 (.80)	1.33 (.24)	2.15	.98
13-18	14		3.29 (.85)	2.62 (.99)	2.46	.029*
19-24	18		4.28 (.45)	3.96 (.59)	2.15	.046*
25-31	16		4.35 (.75)	4.15 (1.20)	-.90	.382
9-12	11	Regolazione del comportamento	2.00 (1.17)	1.30 (.67)	2.06	.108
13-18	14		3.68 (.70)	3.18 (.82)	3.37	.005*
19-24	18		4.17 (.71)	4.22 (.49)	.09	.926
25-31	16		4.59 (.49)	4.00 (.91)	2.82	.013*

T-test per 2 campioni dipendenti

Tabella n. 2: Differenze tra le medie dei livelli medi totali al QCSP di genitori ed educatrici

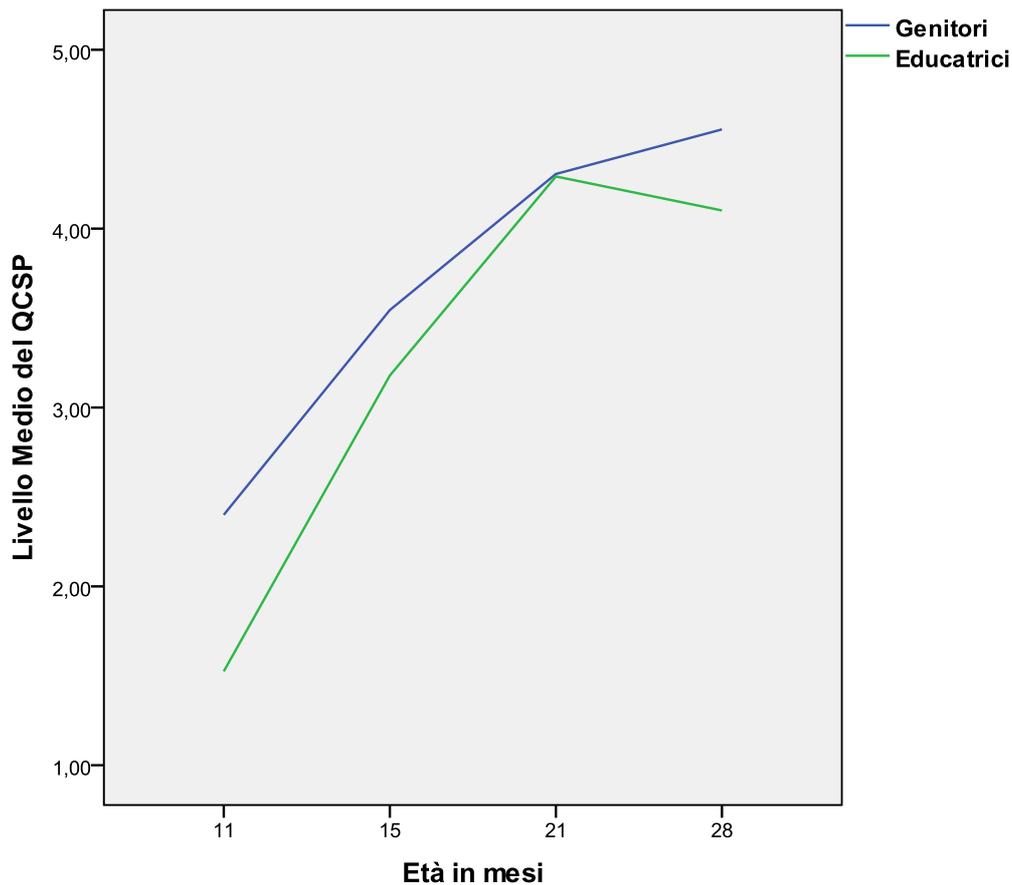


Grafico n. 1: Andamento dei punteggi medi totali al QCSP – confronto genitori e educatrici

Il secondo obiettivo che ci siamo poste è stato fare un confronto tra le osservazioni svolte dalle educatrici e quelle svolte dai genitori. L'immagine dei bambini che ci viene restituita dai questionari compilati dalle educatrici e dai genitori è molto coerente (Grafico 1), perché le due linee corrono praticamente parallele. La correlazione interclasse tra le educatrici e i genitori conferma questo dato (livello medio totale: $ICC = .66, p < .001$; livello medio Interazione Sociale: $ICC = .50, p < .001$; livello medio Attenzione Congiunta: $ICC = .55, p < .001$; livello medio Regolazione del Comportamento: $ICC = .68, p < .001$).

In generale, però, le osservazioni svolte al nido (linea verde) riflettono un bambino un po' meno competente rispetto a quello che emerge dalle osservazioni svolte a casa (linea blu). Ci siamo interrogate sulle possibili ragioni di queste differenze e riteniamo che il contesto in cui avviene la comunicazione sia uno dei principali fattori che possono influire su questo

scarto, come già discusso in un altro nostro contributo (Bulgarelli, Marotta e Molina, *in stampa*). Per contesto possiamo intendere almeno tre aspetti: quali e quante persone sono presenti, le caratteristiche dell'ambiente fisico, come i materiali e gli arredi, e infine le *routine* instaurate e le attività che adulti e bambini svolgono insieme (Bronfenbrenner, 1979, trad. it. 1986). Chiaramente, nido e casa si differenziano molto soprattutto rispetto alle persone presenti, e questo può influire sulle modalità comunicative che i bambini mettono in atto (Bulgarelli et al., *in stampa*). Per esempio, è più facile che un bambino faccia un capriccio o provochi la mamma e il papà, di quanto non sia disposto a farlo nel contesto del nido in relazione all'educatrice; e anche l'interazione di gioco con il familiare può essere molto più ricca che non con l'adulto al nido nella situazione di gruppo: questo potrebbe spiegare una differenza fra i punteggi di Interazione Sociale ottenuti dal bambino in famiglia e al nido.

Analizzando con il t-test per campioni dipendenti la differenza tra le medie dei punteggi riportati dai genitori e dalle educatrici, emerge che i genitori danno una valutazione

significativamente più alta in alcune scale del QCSP, soprattutto nella fascia di età dei bambini più piccoli (9-12 mesi) e di quelli più grandi (25-31 mesi; si veda la Tabella 2). Questi

Domanda 1. Prime impressioni sul QCSP	
Strumento interessante/utile	7
Un po' complicato/difficile da interpretare	7
Importante la formazione per capire e usare adeguatamente lo strumento	5
Poco adeguato ai bambini piccoli	1
Domanda 2. È possibile vedere nella pratica quotidiana le situazioni e le condotte proposte dal QCSP?	
Si	1
Si, ma in alcuni casi ho dovuto creare la situazione	7
Si, ma non nei bambini piccoli	3
No, ho dovuto creare la maggior parte delle situazioni	1
Domanda 3. Aspetti positivi del QCSP.	
Permette osservare i "propri" bambini	3
Permette il confronto tra educatrice e genitore	3
Funzionale/interessante	1
Aiuta ad avere un "pensiero" per ogni bambino	1
Facile somministrazione	1
Non risponde	6
Domanda 4. Criticità del QCSP.	
Non adatto ai bambini sotto i 12 mesi	4
Non adatto ai bambini che usano frasi strutturate	2
Alcuni item non sono esaustivi	2
Difficile da analizzare	1
Risposte generiche	1
Mancano situazioni tipicamente osservabili al nido	1
Non risponde	2
Domanda 5. Quale utilizzo del QCSP è possibile/utile all'interno del nido?	
Uso nel colloquio con i genitori	6
Uso nel colloquio con i genitori, ma dopo ulteriore formazione ad hoc	2
Confronto con le colleghe	2
Confronto con le colleghe su casi problematici	2
Strumento di partecipazione della famiglia alla vita del nido	1
Strumento utile da confrontare con altri (Tavole di Beller)	1
Utile per la compilazione delle schede di continuità	1
Non risponde	2
Domanda 6. Pensando alla specifica esperienza che ha fatto del QCSP nei colloqui con i genitori, le sembra effettivamente utile il QCSP nel confronto/scambio con i genitori?	
Non l'ho usato	6
Non l'ho usato, perché mi serve ulteriore formazione per interpretarlo	6

È possibile più di una risposta per domanda, tutte le educatrici hanno risposto (N=12)

Tabella n. 3: Questionario anonimo a domande aperte rivolto alle educatrici a fine della ricerca-azione

risultati possono essere dovuti a fattori diversi. Da una parte, è possibile che il QCSP funzioni meglio per l'osservazione dei bambini nel secondo anno di vita, laddove la comunicazione si gioca principalmente attraverso l'uso di gesti convenzionali e prime parole. Tuttavia, proprio nel secondo anno le differenze sull'Attenzione Congiunta sono invece significative. È possibile che le differenze tra il contesto nido/casa, così come discusse poco sopra, pesino maggiormente sulle comunicazioni di Attenzione Congiunta non verbale, tipiche appunto dei bambini tra i 12 e i 24 mesi.

Il terzo obiettivo che ci siamo poste è stato indagare con le educatrici il possibile uso del QCSP a supporto dei colloqui con i genitori: la Tabella 3 riassume le risposte delle educatrici ad alcune domande proposte loro in forma anonima, e a cui le educatrici hanno risposto singolarmente.

Il gruppo di lavoro ha giudicato il QCSP uno strumento utile per i colloqui con i genitori, perché permette di avere un'immagine precisa delle competenze comunicative di ogni singolo bambino, oltre al fatto che, utilizzando una compilazione parallela tra educatrice e genitore, può essere un elemento oggettivo di confronto tra essi. E' possibile pensare anche ad uso longitudinale dello strumento, usandolo ad esempio ad inizio e a fine anno educativo, per far emergere chiaramente i cambiamenti nelle competenze comunicative del bambino in crescita. Tuttavia, una larga parte delle educatrici ha sottolineato l'importanza di usare il QCSP solo dopo un approfondito lavoro di formazione alla lettura e interpretazione dei risultati. La potenzialità del questionario risiede sicuramente nel riassumere le competenze dei bambini attraverso tre tipi di funzioni comunicative (l'Interazione Sociale, l'Attenzione Congiunta e la Regolazione del Comportamento) e tre ruoli che il piccolo può rivestire durante l'interazione (Iniziare, Rispondere, Mantenere per più turni); tuttavia, per farne una lettura e un uso corretti, è importante che la teoria alla base del QCSP sia chiara e assimilata, per poter tradurre i punteggi negli effettivi comportamenti che il bambino mette in atto.

Le educatrici hanno in messo in luce anche un uso del QCSP come strumento di

confronto tra colleghe, utile non solo in casi di bambini "problematici", ma in generale come modalità di presa di consapevolezza che i comportamenti dei bambini possono variare in accordo ai contesti e alle persone con cui si interfacciano.

Conclusioni

Complessivamente, ci sembra che questa esperienza di utilizzo abbia dato alcuni importanti frutti.

In primo luogo, ha permesso di conoscere più approfonditamente le competenze comunicative dei singoli bambini, e di riflettere sulla specificità del contesto comunicativo che essi incontrano al nido. In questo senso, lo strumento avrebbe bisogno di un adattamento su due fronti: da una parte, l'integrazione di comportamenti comunicativi più evoluti, perché anche i bambini "parlatori esperti" possano essere osservati; dall'altra, l'inserimento di situazioni più specificamente riferite al contesto nido, che prendessero in considerazione anche le interazioni fra bambini, e su questo stiamo lavorando.

In secondo luogo, il QCSP può essere utilizzato come strumento di confronto e di riflessione all'interno del gruppo di lavoro delle educatrici, supportandole nell'osservazione sistematica delle interazioni comunicative. Se è vero che esse sono solo uno degli aspetti relativi allo sviluppo del bambino nella prima infanzia, è anche vero che le interazioni comunicative sono di primaria importanza, perché è all'interno di queste che il bambino struttura i suoi apprendimenti cognitivi, affettivi e sociali. Poter quindi lavorare a supporto delle interazioni comunicative è di fondamentale importanza nell'asilo nido.

Infine, ma non di minore importanza, il QCSP non si è risolto nella sua funzione di strumento osservativo per professionisti ma, essendo efficacemente utilizzabile anche dai genitori, è stato usato anche come ponte tra nido e famiglia, come strumento di partecipazione di quest'ultima al progetto educativo del servizio.

Bibliografía

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge (MA): Harvard University Press (traducción italiana *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna: Il Mulino, 1986).
- Bulgarelli, D., Marotta, M. & Molina P. (2013). La comunicazione nella prima infanzia: l'importanza del contesto. *Bambini*. In stampa.
- Fischer, K. W. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*, 87 (6), 477-531.
- Fontaine, A. M. (2008). *Observer en équipe dans les lieux d'accueil de la petite enfance- Développer l'observation projet*. Ramonville Saint-Agne (France): Érès.
- Guidetti, M. & Tournette, C. (1993). *Évaluation de la Communication Sociale Précoce*. Manuel ECSP, Issy-Les-Moulineaux, F: Editions Scientifiques et Psychologiques-EAP.
- Molina, P., Ongari, B. & Schadee, H. M. A. (1998). Un contributo alla valutazione dello sviluppo: la Scala della Comunicazione Sociale Precoce (SCSP). *Età Evolutiva*, 61, 64-82.
- Molina, P. (2008). *Questionario della Comunicazione Sociale Precoce (QCSP)*. Torino: Università degli studi di Torino.
- Molina, P. (2012). Progettare e sperimentare strumenti di lavoro per gli educatori. In B. Ongari (Ed.), *Prospettive di ricerca e spunti per la formazione* (pp. 66-80). Trento: Erickson.
- Molina, P. & Bulgarelli, D. (2012). The contribution of parents in the evaluation of children's early communicative competence. *Today's children are tomorrow's parents*, 32, 21-34.
- Molina, P., Marotta, M. & Bulgarelli, D. (2012). L'Osservazione Progetto: uno strumento pratico di lavoro per gli educatori. *Psicologia e scuola*. Recuperato da <http://www.giuntiscuola.it>
- Mundy, P., Delgado, C., Block, J., Venezia, M., Hogan, A. E., & Seibert, J. M. (2003). *A manual for the Abridged Early Social Communication Scales (ESCS)*. Unpublished manuscript. Retrieved from http://www.ucdmc.ucdavis.edu/mindinstitute/ourteam/faculty_staff/ESCS.pdf
- Seibert, J. M., & Hogan, A. E. (1982). *Procedures manual for the Early Social-Communication Scales (ESCS)*. Miami, FL: Mailman Center for Child Development-University of Miami. Unpublished manuscript.

Ringraziamenti

Ringraziamo i bambini e le famiglie che hanno preso parte alla ricerca e le educatrici e la coordinatrice dell'asilo nido per il prezioso lavoro svolto insieme.

La ricerca è stata finanziata dalla Fondazione Ferrero di Alba (Cuneo – Italia).

Artículo concluido 15 de enero de 2013

Cita del artículo:

Bulgarelli, D., Marotta, M., Molina, P. (2013): Il Questionario sulla Comunicazione Sociale Precoce come strumento di dialogo tra nido e famiglia. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), Vol. 2(1), pp. XX-XX. Publicado en <http://redaberta.usc.es/reladei>

Acerca de las autoras



Daniela Bulgarelli

Dipartimento di Psicologia

Università di Torino

Mail: daniela.bulgarelli@unito.it.

E' assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Psicologia dell'Università di Torino. Ha conseguito il "Dottorato di Ricerca in Psicologia Sociale e dello Sviluppo in una prospettiva applicativa" nel 2005. Si occupa di sviluppo tipico e atipico delle competenze comunicative nella prima e seconda infanzia e svolge anche attività di formazione presso servizi educativi per l'infanzia. Tra le sue pubblicazioni: Bulgarelli, D., Molina, P. (2010). Riconoscimento di sé, competenza linguistica e gioco simbolico nel secondo anno, *Età Evolutiva*, 95, pp. 14-29; Bulgarelli D., Marotta M., e Molina P. (2013). La comunicazione nella prima infanzia: l'importanza del contesto. *Bambini*, 4, pp. 25-28.



Paola Molina

Dipartimento di Psicologia

Università di Torino

Mail: paola.molina@unito.it

Ph.D. In Psicologia, professore di Psicologia dello sviluppo e dell'educazione, Presidente del corso di laurea magistrale in Psicologia dello sviluppo e dell'educazione e responsabile del Laboratorio di osservazione del comportamento del Dipartimento di psicologia dell'Università di Torino (I); membro del collegio del Dottorato in Scienze della formazione e della comunicazione dell'Università di Milano Bicocca (I). Svolge da tempo attività di formazione per gli educatori della prima infanzia, e i suoi interessi di ricerca sono rivolti principalmente all'osservazione e allo sviluppo del bambino in età precoce e in contesti diversi. E' autore di numerosi articoli scientifici e dei volumi *Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e la sua valutazione* (2008, con Ottavia Albanese) e *Infanzia e servizi nella ricerca educativa* (2008).



Monica Marotta

Dipartimento di Psicologia

Università di Torino

Mail: monica.marotta@unito.it.

Ha conseguito la “Laurea magistrale in Psicologia dello Sviluppo e dell’Educazione” presso l’Università di Torino, nel 2008. Dottoranda di ricerca presso la Scuola di Dottorato in Scienze umane, indirizzo in Psicologia dello Sviluppo e dell’Educazione, presso l’Università di Torino. Durante il dottorato si è occupata di progetti di ricerca-formazione con educatori dei servizi per la prima infanzia. Attualmente lavora presso Or.s.a Cooperativa Sociale come coordinatrice di nidi d’infanzia. Pubblicazioni: Molina, P., Marotta, M. (2009) Development of self-recognition in toddlers: a microgenetic analysis, *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol.1 (1), pp.51-58; Molina, P., Marotta, M., Bulgarelli, D. (2011) L’osservazione-progetto: uno strumento pratico di lavoro per gli educatori. *Psicologia e Scuola*, 14, pp. 49-57.

Vol. 2 N°1

Marzo 2013

ISSN: 2255-0666

EXPERIENCIAS

El arte en educación infantil

Art in early childhood education

Belén Raja Sánchez

España

Belén Raja Sánchez

España

Resumen

El arte tiene mucho que aportar a nuestras aulas y no sólo en el área de plástica, sino en todas las áreas del aprendizaje. Bajo esta premisa, la autora expone algunas de las experiencias que ella misma ha llevado a cabo en la escuela en que trabaja, ubicada en un pueblito cercano a Barcelona. El texto parte de las grandes posibilidades que el arte ofrece a la educación infantil: nos hace libres, nos enseña a observar las cosas con ojos despiertos, nos permite pensar, facilita el desarrollo intelectual, enseña a amar la belleza y a proyectarla sobre espacios y objetos. Buscando esos objetivos, la autora analiza el tipo de pinturas que suelen gustar más a los niños y narra varias experiencias llevadas a cabo en su clase utilizando material pictórico muy conocido: (a) La Gioconda de Leonardo da Vinci; (b) obra del pintor Joan Miró; (c) las Máscaras de Kimmy Cantrell y (d) el desconsuelo de Josep Llimona.

Palabras claves: Arte infantil; Educación Plástica; Educación Infantil; La Gioconda para niños; Joan Miró para niños; Kimmy Cantrell para niños; Josep Llimona para niños. Palabras Clave: palabras

Abstract

Art has much to contribute to our classrooms and not just in the area of plastic, but in all areas of early childhood education. Under this premise, the author describes some of the experiences that she has carried out in the school where she works, located in a small town near Barcelona. The article starts with the great possibilities that art offers to early childhood education: it makes us free, it teaches us to observe things with wide open eyes, it allows us to think and analyze, it facilitates intellectual growth, it teaches us to love the beauty and to project it onto spaces and objects. Looking for these objectives, the author describes in detail four experiences carried out in her class: (a) the Mona Lisa by Leonardo da Vinci; (b) work of Joan Miró; (c) the Masks of Kimmy Cantrell and (d) Desconsuelo (Grief) by Josep Llimona.

Key words: Children's Art, Artistic Education, Painting in Early Childhood Education, Mona Lisa for young children, Joan Miró for young children; Kimmy Cantrell for young children; Josep Llimona for young children.

Introducción.

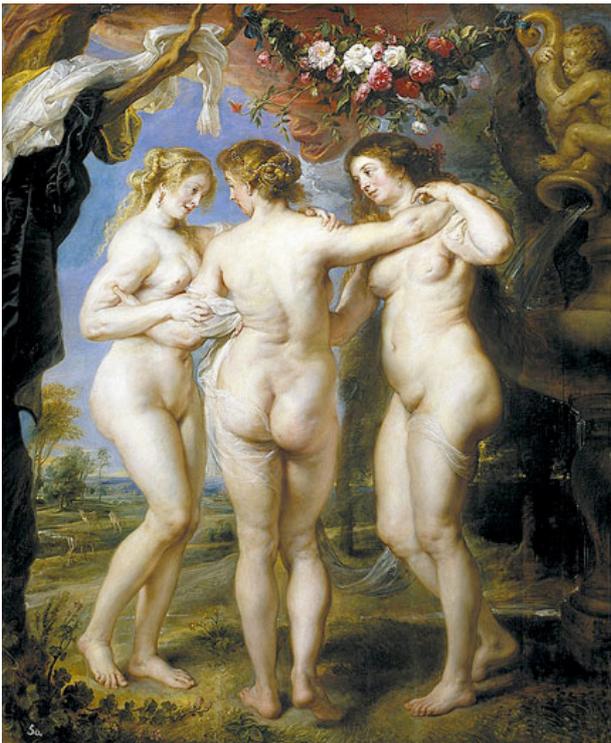
¿Podemos, a través del arte, enseñar al niño a pensar?

¿Qué elementos nos proporciona el arte para desarrollar dicho aprendizaje?

Soy maestra de educación infantil y hace diez años que ejerzo como especialista del área de visual y plástica, experiencia que deseo compartir con los maestros y maestras que forman parte del Instituto Latinoamericano de Estudios de la Infancia y de todos aquellos y aquellas interesados en las posibilidades que el arte ofrece en la educación de los niños y niñas pequeños..

La experiencia que expondré a continuación está íntegramente desarrollada en una escuela concertada (Escola Daina-Isard) situada en Olesa de Montserrat, un pueblo cercano a Barcelona. Las clases de plástica las realizo con la colaboración de los maestros y maestras tutores que me acompañan en el aula.

En mi práctica docente a menudo recorro al arte como fuente de inspiración, tanto al arte clásico como al arte contemporáneo y es que el arte tiene mucho que aportar a nuestras aulas y no sólo en el área de plástica, sino en todas las áreas del aprendizaje.



¿Por qué? Porque el arte nos libera, el arte nos hace libres. En arte todo vale y todo está permitido, desde el cuadro más realista al cuadro más abstracto. En arte no hay límites y no existen barreras. Podemos encontrar arte en un museo, en una casa, en un antiguo palacio, pero también en la calle. Arte son tanto las tres gracias de Rubens, como el calcetín gigante de Tapies.



Pero aún más importante, el arte nos hace pensar, porque nos ayuda a observar y a ver el mundo que nos rodea con ojos despiertos, a abrir nuestras mentes y a huir de los estereotipos. A través del arte podemos imaginar historias y crear ilusión. Gracias al arte vamos a observar, a imaginar, a crear, tanto nosotros los adultos, como nuestros alumnos que en muchas ocasiones nos van a sorprender, nos van a cautivar con sus deducciones, con su propuestas y en definitiva con sus creaciones.

¿Qué tipo de arte para los niños y niñas?

Pero, ¿qué les enseñamos según la edad?, ¿qué criterios seguimos?, ¿en qué nos basamos para escoger una obra y descartar otra?

En primer lugar, no hay que fijarse unos límites. Cualquier obra de arte, ya sea pintura, escultura e incluso arquitectura, es susceptible de ser tratada con un niño. Desde la obra más

sencilla a la más compleja, puesto que su mundo cotidiano es un mundo plagado de imágenes. No debemos establecer juicios de valor sobre las imágenes que les gustan y las que, según nosotros, les deberían de gustar.

Aunque sí es cierto que generalmente les atraen:

- Los **colores vivos** y cálidos
- Las **formas claramente definidas** y sin matices.
- Aquello que da sensación de **relieve**, porque parece más real.
- Aquello que imita la **textura** de las cosas, jugando tanto con el sentido de la vista como con el del tacto.
- La **representación de personajes** (una mujer, un señor, un bebé, un perro, ...) y de lugares que les resultan familiares (la casa, el campo, el jardín, la escuela, la calle...)
- La **representación del movimiento y de las actitudes**: el personaje corre, salta, duerme, baila,...
- La **representación de las emociones**: la risa, el llanto, la sorpresa, la ira,...
- En un principio prefieren las **composiciones sencillas** con un personaje principal y pocos elementos que lo rodeen, y poco a poco, a medida que van creciendo y que su atención se alarga en el tiempo, se van fijando más en los **detalles pequeños**.
- La relación con la **vida cotidiana**.
- La relación con su **propio cuerpo**: los más pequeños no se conforman con mirar tan sólo con los ojos, sino que hacen participar a todo el cuerpo. Pueden expresar con mímica todo aquello que ven.
- La **dimensión del imaginario**: ante una imagen a menudo inventan su propia historia. Ante lo abstracto tienden a asociar las formas y los colores con objetos conocidos

Experiencias prácticas

Una vez escogida la obra o el artista que queremos trabajar, **¿cómo la abordamos con nuestros alumnos?**, ¿cómo trabajamos a partir de una obra de arte?, ¿qué hacemos con ella?

A continuación planteamos varios ejemplos que luego podremos aplicar con otros artistas y con otras obras.

Experiencia nº 1:

Una obra concreta como “La Gioconda” o “La Monna Lisa” de Leonardo da Vinci.

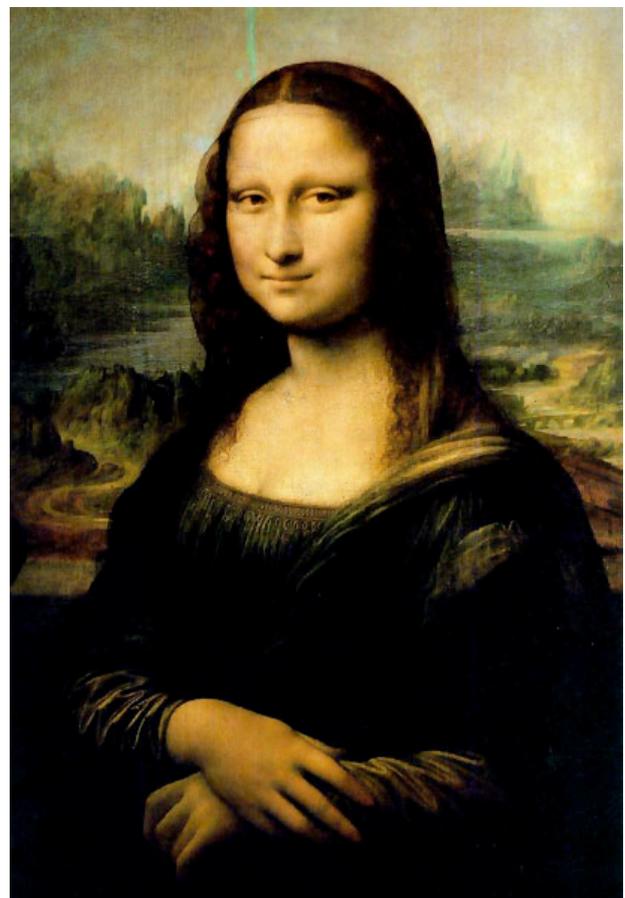


Gráfico n.1: La Gioconda de Leonardo da Vinci

Podemos abordar una obra como ésta de formas distintas, en función de cuáles sean nuestros objetivos:

- **Podemos interpretarla:** Intentar entenderla, haciéndonos preguntas como ¿quién pintó el cuadro?, ¿quién es esta mujer? ¿por qué se llama así el cuadro?, ¿por qué tiene dos nombres?, ¿por qué la pintaron? Con

ello, estaremos ayudando al niño a observar, a pensar, a imaginar, a relacionar lo visto con la propia experiencia, a expresar sentimientos, sin miedo a lo incorrecto y a crear hipótesis, a hacerse preguntas e intentar darles respuesta. A algunas de estas preguntas podremos darles respuesta, a otras no, pero tampoco es necesario. *No necesitamos saberlo todo* a cerca del cuadro, ni nosotros ni nuestros alumnos. Lo importante no es saber el año exacto en que se pintó el cuadro, donde se pintó, qué técnica se utilizó, o qué simboliza,... sino que lo importante es lo que los niños puedan extraer de esa obra.

- **Podemos aprender de ella:** En función de cada obra podremos fijarnos unos objetivos u otros. En este caso concreto podemos aprender acerca de qué es un retrato y de cómo hacer uno. ¿Cómo?

1. Proyectamos la imagen de la Monna Lisa en la pizarra y repasamos la forma de la cara. ¿Qué forma tiene?

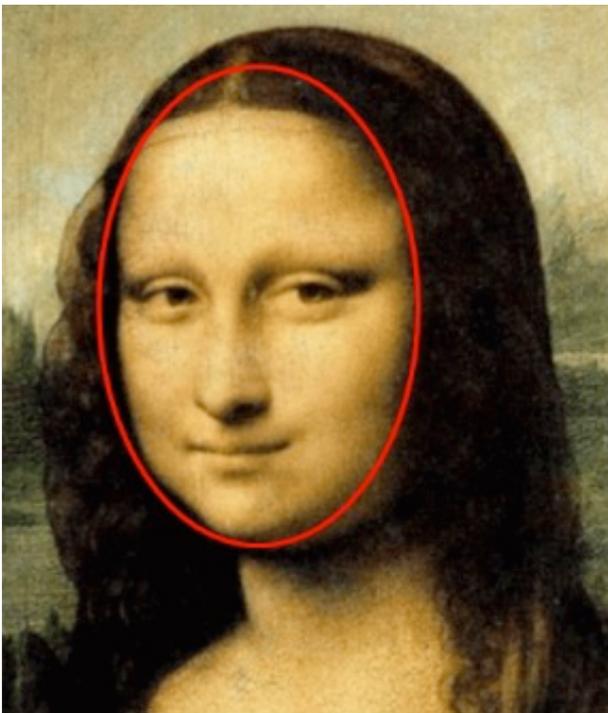


Gráfico n. 2: La cara ovalada.

2. ¿Es redonda como una pelota, como tienden a dibujarla los niños al iniciarse en el dibujo simbólico? ¿O por el contrario, tiene una forma más bien alargada? ¿Cómo un óvalo? De hecho los adultos hablamos del "óvalo facial", pero a los niños les resultará más cercano si comparamos la forma de la cara con la de un huevo, así estaremos relacionado lo observado en el cuadro con lo vivido, con lo conocido y así habremos creado un símil fácil de recordar a posteriori.

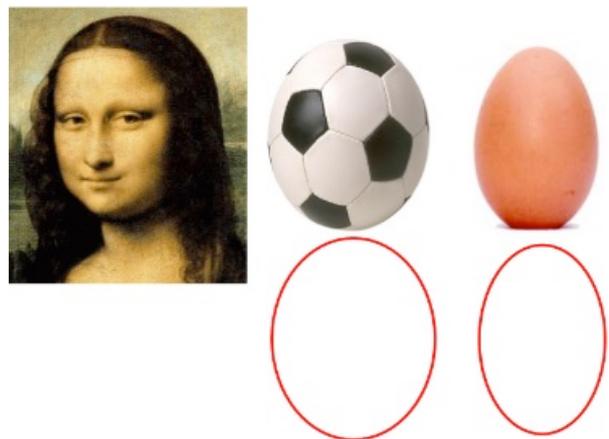


Gráfico n. 3: Analizar la forma de la cara.

3. Ellos mismos descartarán la forma puramente circular, y escogerán la forma ovalada como correcta.

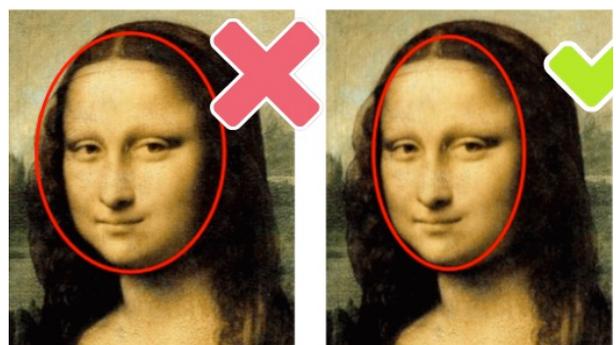


Gráfico n. 4: Identificar la forma correcta..

4. A continuación observamos detenidamente los ojos. ¿Son redondos como acostumbran a dibujarlos? ¿O son ligeramente alargados, como una almendra?

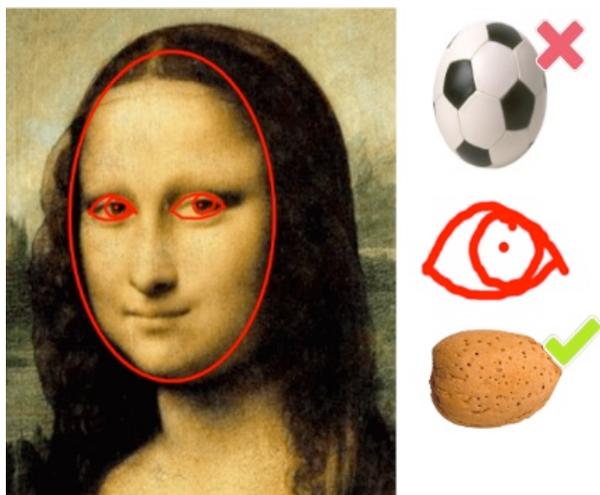


Gráfico n. 5: Elementos del rostro y analogías.

5. Y después podemos seguir con el resto de elementos que forman la cara: nariz, boca, labios, pelo,...



Gráfico n. 6: Otros elementos del rostro.

6. Llegados a este punto, separamos el retrato original de nuestro dibujo. Lo que obtenemos no es más que una simplificación que les ayudará a la hora de realizar el suyo propio.

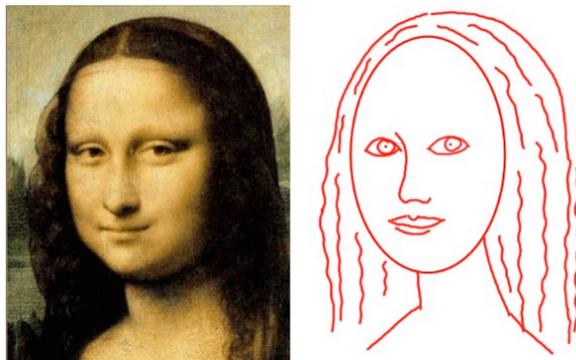


Gráfico n. 7: De la imagen real al dibujo.

7. Probablemente algún alumno nos hará notar que le faltan piezas. Entre todos podemos jugar a buscar esos elementos que faltan y añadirlos: cejas, pestañas y orejas.

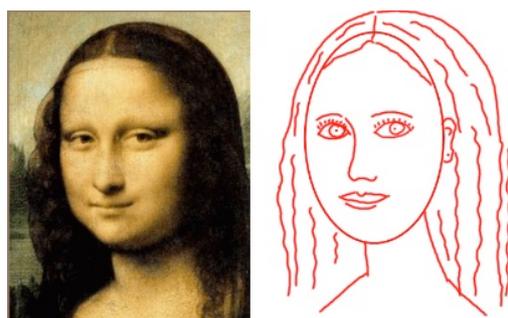


Gráfico n. 8: De la imagen real al dibujo con detalles.

Después de esta meticulosa sesión de observación, quizá algún alumno se queje porque no estamos haciendo plástica, acostumbrados a la acción, pero van a ir poco a poco dándose cuenta de la importancia de la observación y de la importancia de planificar, de organizar las ideas y en definitiva de pensar antes de actuar, antes de crear, para que el resultado de sus trabajos sea aún mejor. Así, finalmente, cuando les dejemos elaborar su propio retrato obtendremos creaciones mucho más elaboradas y con mucho más detalle, siempre dentro de las posibilidades de niños de edades tan tempranas.



Gráfico n. 9: Caras dibujadas por niños/ñas de 3 años (Dibujo hecho con rotulador negro sobre papel y pintado con pincel y pintura mezclada con agua).



Gráfico n. 10: Caras dibujadas por niños/as de 5 años (Dibujo hecho a lápiz y pintado con acuarelas)



Gráfico n. 11: Caras dibujadas por niños/as de 5 años (Dibujo hecho a lápiz y pintado con témperas y ceras blandas)

- **Podemos inspirarnos:** Los retratos no siempre se parecen al personaje que representan y por eso es nuestro deber mostrar diferentes formas de interpretar la realidad, todas ellas igualmente válidas, y dejar que les inspiren.

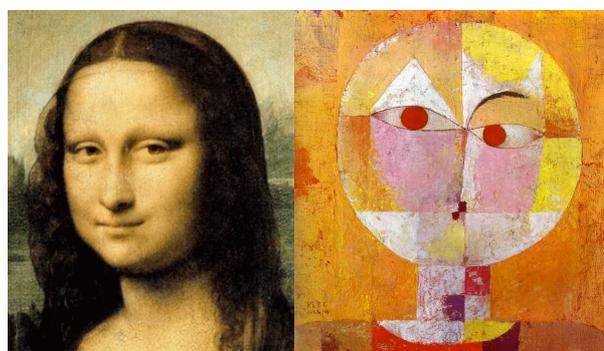


Gráfico n. 12: Comparando "La Gioconda" de Leonardo da Vinci y "Senecio" de Paul Klee



Gráfico n. 13: Caras dibujadas por niños/as de 5 años (Dibujo hecho a lápiz y pintado con ceras blandas)

Y podemos trabajar con distintos materiales:



Retrato hecho con plastilina.



Gráfico n. 14: Caras dibujadas por niños/as de 5 años (Dibujo hecho a lápiz sobre cartón y repasado con un punzón para grabar el reverso).



Gráfico n. 15: Caras dibujadas por niños/as de 5 años (Elementos de la cara dibujados sobre cartulina, pintados con rotulador y enganchados sobre una lata de modo que se puedan intercambiar).



Gráfico n. 16: Caras dibujadas por niños/as de 4 años (Retrato hecho con elementos de reciclaje).

Experiencia nº2:

La obra de un artista como Joan Miró.

¿Qué encontramos en la obra de este artista que la hace tan atractiva a ojos de los más pequeños?

Si visualizamos parte de su obra recordando los elementos anteriormente expuestos, aquellos que habitualmente atraen a los niños, podremos hablar de:

Colores vivos



Gráfico n. 17: Los colores vivos de Miró

Algunas formas muy definidas: el Sol, la luna y las estrellas son elementos que se repiten una y otra vez en sus producciones.



Gráfico n. 18: Elementos repetidos en las pinturas de Miró

Representación de personajes.



Gráfico n. 19: personajes de Miró

Sensación de relieve y de textura: pintaba de formas muy llamativas como estampando las manos y salpicando pintura. También usaba telas y lanas para dar mayor sensación de realismo a sus obras.



Gráfico n. 20: Relieve y textura.

Nos invita a imaginar, a inventar historias.
A pensar sobre por qué pintó lo que pintó.

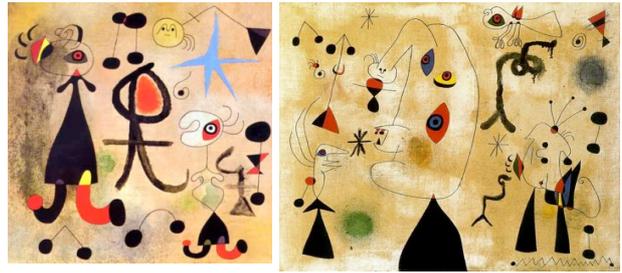


Gráfico n. 21: Imaginar desde la pintura.

¿Podemos pintar como él? Difícilmente encontraremos a un niño de esta edad que no quiera pintar con las manos y los pies y salpicar con la pintura como hacía Joan Miró.

Los siguientes trabajos están elaborados por niños y niñas de 3 años:





Gráfico n. 22: Niños/as de 3 años pintando a Miró.

Experiencia nº3:

Máscaras de Kimmy Cantrell.

Debemos hacerles pensar para que sean capaces de captar la esencia de las cosas y, ya luego, poder reinterpretarlas a su manera. En definitiva, debemos enseñarles a pensar para actuar.



Gráfico n. 23: Las Máscaras de Cantrell.

Así, ante una colección de máscaras como ésta, en primer lugar la observaremos, para reconocer los elementos que la caracterizan. A continuación, pediremos a los niños que nombren esos elementos. Tras este ejercicio de observación, de pensar, serán capaces de organizar las ideas, de planificar y finalmente de crear. Y si observamos los trabajos de los niños, veremos que sus creaciones no sólo son únicas, sino que además tienen todos y cada uno de los elementos característicos de la obra de Kimmy Cantrell (ojos grandes y uno de ellos siempre más elevado que el otro, una nariz muy larga, labios de un rojo intenso y muchos colores y decoraciones varias).



Gráfico n. 24: Máscaras de niños/as de 5 años (Dibujos hechos a lápiz y pintados con ceras blandas y betún de Judea).

Experiencia nº 4:

El "Desconsuelo" de Josep Llimona.

Y finalmente, aprendemos acerca de las esculturas con niños de 5 años. Tomamos como obra de referencia El Desconsuelo de Josep Llimona. A partir de la postura de la figura doliente, son los propios niños quienes construyen posturas y las pintan.

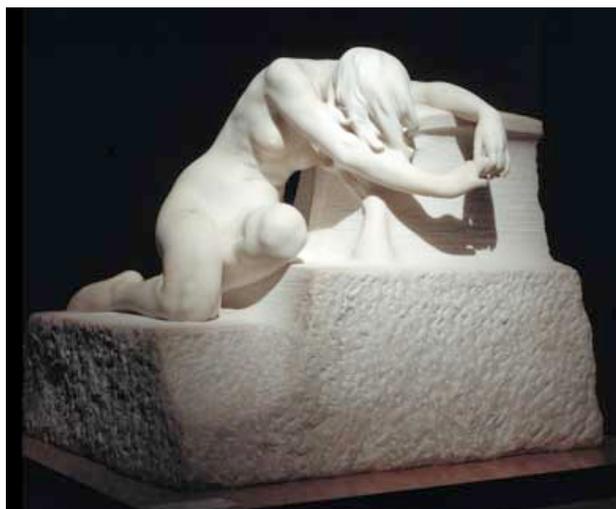


Gráfico n. 25. El Desconsuelo de Josep Llimona.

Les pedimos que reprodujeran una escultura (inventada) en la que les gustaría convertirse, les fotografiamos y, posteriormente con la fotografía al lado, tuvieron que reproducir su escultura sobre papel.



Gráfico n. 26. Niños/as de 5 años buscando su postura y pintándola (Dibujos hechos a lápiz y pintados con témpera diluida con agua)

Conclusión

Retomando las dos preguntas que se formulaban al inicio de este artículo:

- **¿Podemos, a través del arte, enseñar al niño a pensar?**
- **Y ¿qué elementos nos proporciona el arte para desarrollar dicho aprendizaje?**

Queda patente como, efectivamente, el arte puede ser un instrumento que nos ayude a enseñar a pensar a los niños. Y a la vez, con los trabajos mostrados, espero haber dado algunas pautas de cómo abordar el arte con los más pequeños.

Probablemente pasados unos años nuestros alumnos no serán capaces de recordar los nombres de todos los cuadros y los artistas trabajados en la escuela, pero habrán aprendido algo mucho más valioso, útil y perdurable: **Habrán aprendido a PENSAR PARA ACTUAR.**

Acerca de la autora



Belén Raja Sánchez

Escuela Daina-Isard Cooperativa d'Ensenyament

Olesa de Montserrat , Barcelona. España

Mail: braja@daina-isard.cat

Maestra de Educación Infantil por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y de Educación Primaria por la Universidad de Barcelona (UB). Especialista del área de Visual y Plástica en la etapa de Educación Infantil desde hace diez años en el centro concertado Daina-Isard en Olesa de Montserrat, Barcelona.

Artículo concluido 15 de enero de 2013

Cita del artículo:

RAJA SÁNCHEZ, B. (2013): El arte en Educación Infantil RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), Vol.2(1), pp. XX-XX. Publicado en <http://redaberta.usc.es/reladei>

Aprender en compañía: una pedagogía de la participación.

Julia Formosinho

Portugal

Aprender en compañía es el nombre de la colección a la que pertenece el libro en el que se recogía esta experiencia y cuyo propósito es promover profesionales reflexivos. Ser profesional reflexivo es asentar bien las prácticas en los principios y en las teorías antes, durante y después de la acción; es interrogarse para resignificar lo que ya se ha hecho de forma que no se pierda la fundamentación que le da sentido.

El conocimiento profesional, en tanto que polifacético, complejo y praxeológico, no está exento del aprendizaje experiencial en compañía, esto es, no disminuye la importancia de la mediación pedagógica que se articula a través de la compañía de los iguales, de profesionales senior, de amigos críticos o de formadores en contexto. La experimentación pedagógica que aquí se presenta se sustentó en esa mediación basada en un marco de referencia compartido. En este proyecto, el *aprendizaje en compañía* se operativizó a través de los programas de formación en contextos reales promovida por la Asociación Criança en el marco de su modelo educativo de Pedagogía Participativa (Oliveira-Formosinho y Formosinho, 2001; Formosinho y Oliveira-Formosinho, 2008, Oliveira Formosinho, 2008).

La formación y el desarrollo profesional promovidos desde este enfoque rechaza, naturalmente, un “currículo uniforme, listo

para usar y de tamaño único” (Formosinho, 2007) para la formación. Por el contrario, promueve, de forma mediada y en compañía, una definición local y colaborativa de los objetivos para la transformación praxeológica a partir de una focalización en lo cotidiano educativo.

Esta definición colaborativa inicia ciclos de experimentación que sustentan un aprendizaje experiencial donde las personas y los grupos se funden pero no se confunden. Estos ciclos promueven situaciones de desarrollo profesional para los profesores a través de la creación de oportunidades de aprendizaje para los niños. Se toma, así, en consideración tanto el derecho de los profesores al desarrollo profesional como el derecho de los niños a un aprendizaje significativo.



La mediación pedagógica saca al aprendizaje profesional del aislamiento de un desarrollo profesional autónomo promoviendo, por el contrario, un desarrollo profesional cooperado. Aprender en compañía, compartiendo el patrimonio pedagógico disponible, representa la participación de profesionales y niños en el desarrollo de una pedagogía participativa.

Limóneros y Naranjos: visibilizando los aprendizajes.

El proyecto *Limóneros y Naranjos: visibilizando los aprendizajes* constituye un buen ejemplo de la utilización de una pedagogía participativa en una de sus posibles expresiones. El proyecto se desarrolló en el marco de iniciativas que desarrolla la Asociación Criança dentro de su propuesta pedagógica denominada *Pedagogía participativa*.

La experiencia que aquí se narra evidencia la escucha documentada de los niños y la utilización de la planificación como respuesta a esa escucha. Planificar no es otra cosa que crear formas de responder a la escucha documentada. Aprender a documentar se convierte, así, en un requisito indispensable para una pedagogía que valora la participación de los niños y niñas en las actividades y proyectos.

La perspectiva de Dewey (Gamboa, 2004; Kilpatrick, 2006) que orientó este proyecto tiene mucho en común con otras propuestas de su tiempo – por ejemplo, las de Freinet y Malaguzzi- y con propuestas de actualidad –por ejemplo, la de Reggio Emilia y la del Movimiento Escuela Moderna, MEM. Todas estas perspectivas socio-constructivistas rechazan el saber libresco y transmisivo como característica definidora de lo escolar. Todas ellas procuran, por el contrario, integrar la escuela con la vida y fomentar el aprendizaje experiencial en el marco de las vivencias democráticas. Todas requieren de un aprendizaje significativo.

Para el desarrollo de estas perspectivas es importante crear un contexto educativo que favorezca situaciones llenas de fascinación, de inquietudes, dudas, interrogantes, deseos que se transforman en el contenido vital, planeado, reflexionado, dinámico del proyecto. Eso es algo importante: ser capaces de crear un contexto que propicie la implicación.

Los propósitos, las intenciones nacen de esa implicación. Implicación que, además, es la que soporta la persistencia. Una implicación duradera es fundamental para estudiar e investigar en el marco de los enfoques constructivistas, pues el proceso de llegar al conocimiento, construyéndolo, es largo. La implicación, que nace del meterse intensamente en la situación, y la persistencia que de ello se deriva son vitales para sustentar el proceso. Esto es, para sustentar y desarrollar el proceso de investigación en torno a las inquietudes iniciales.

La educadora precisa tener sensibilidad en relación a los intereses y motivaciones de los niños y de los grupos para estimular proyectos en ese mar de energías profundas. Sustentar la problematización de la cuestión inicial y persistir en su estudio durante un tiempo prolongado – el tiempo que sea necesario para estudiarlo – tiene que ver con el significado de esa cuestión, con el nivel de implicación personal y colectiva en el nacimiento de la propuesta y con la participación en la planificación del guion de trabajo.

Estamos, de esta manera, en el corazón del método de estudio. Primero, precisamos saber lo que queremos estudiar. Después, para llegar a hacerlo, precisamos organizar un plan de investigación que identifica recursos, etapas y tareas. Esta organización es esencial para que la implicación inicial no se transforme en un activismo superficial que acabará por saturarse de respuestas transmisivas.

El desarrollo de este plan de trabajo debe incluir a todos en su realización, documentando los pasos recorridos y la información recogida. En la realización del plan previsto nos serviremos de la documentación para reflexionar y evaluar cómo vamos avanzando con respecto a la

situación de partida y para proceder a incorporar los ajustes precisos.

Llegará el momento en que se utilizará la información organizada para dar respuestas a la cuestión inicial, para confrontar el punto de partida con la información recogida y encontrar en esa información respuestas a las preguntas iniciales.

Finalmente, es importante reconocer y celebrar el aprendizaje alcanzado de forma cooperativa. Esto se puede hacer de varias maneras: construyendo una historia, pintando un panel colectivo, contando el proyecto en el periódico de la escuela, haciendo un libro para poderlo presentar públicamente, incluyendo el proyecto en el portafolio de aprendizaje de cada niño/a (como se hizo en el proyecto que aquí presentamos).

En cualquiera de las situaciones mencionadas estamos dentro de procesos de socialización del conocimiento construido en los que éste es sometido a la comprensión y validación de los otros –los iguales, los padres, otros profesionales. Este proceso de validación del conocimiento construido por el grupo es un proceso científico inevitable.

La difusión de este proyecto sobre *Mi naranjo* pretende la socialización de estas prácticas participativas y su validación por los profesionales, como desafío en la reconstrucción de la Pedagogía de la infancia y en los procesos de compartir esa aventura.

Referencias bibliográficas

- Formosinho, J.(2007). O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*. Cadernos de Políticas Educativas e Curriculares. Mangualde: Edições Pedagógicas.
- Formosinho, J. e Oliveira-Formosinho, J. (2008). *Pedagogy-in-Participation. Childhood Association's approach*. Research Report. Lisboa: Agha Khan Foundation.
- Gambôa, R. (2004). *Educação ética e democracia: a reconstrução da modernidade em John Dewey*. Lisboa: Edições Asa.
- Kilpatrick, W. (2006). *O método de projecto*. Viseu: Livraria Pretexto e Edições Pedagógicas.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). Perspectiva pedagógica da Associação Criança. *Revista Pátio- Educação Infantil*, vol. VI (17).
- Oliveira-Formosinho, J. y Formosinho, J. (2001). *Associação Criança – um contexto de formação em contexto*. Coleção Infância. Braga:Livraria Minho.

Nota del Editor

En el proyecto se mencionan ciertos códigos empleados en la categorización de las diversas actuaciones de Sofía, la niña que desarrolla el proyecto. El *nivel de iniciativa* (de 1 a 5) se refiere a la medida en que el paso que se da en el desarrollo de la acción, tiene su origen en el niño o bien se produce como sugerencia del docente. El *contexto* se refiere al modo de organización del grupo de niños: si es una acción en gran grupo (GG), en pequeño grupo (PG) o Individual (I). El *nivel de implicación* (de 1 a 5) se refiere a la intensidad con que el niño/a se involucra en la acción y a la persistencia con que se mantiene en ella. La *interacción* se refiere a los sujetos implicados en el intercambio, el niño/a (N), el adulto (A), el grupo (G). Puede encontrarse explicaciones sobre el contenido de estas dimensiones www.dgicd.min-edu.pt/.../data/.../manual_dgp.pdf



Mi árbol de naranjas.

Sofía

Manoel: Oye, Héliá (educadora), ¿por qué esos señores están cortando los árboles?

Sofía: Los árboles son grandes porque el tronco crece. Mi padre no corta los árboles, corta las ramas que unas tijeras grandes. Hay árboles que tienen manzanas.

Carolina: Son manzanos.

Sofía: También hay árboles con flores blancas y rojas. Yo las vi en nuestro jardín y se las enseñé a Héliá. No se pueden cortar las flores, cojo las que están en el suelo.

Observación de las experiencias de Sofía



Descripción de la actividad

Sofía hace pequeñas bolas de barro usando sus dos manos

Hace las bolas y las coloca en la mesa todas juntas. Cuando hace un total de 7 bolas le dice a la educadora: Son naranjas. Voy a hacer un árbol con naranjas.

Inserta todas las bolas de barro en la rama. Y continua hablando con la educadora: Se llama árbol-de-naranjas. En nuestro patio tenemos muchos árboles de naranjas... Este es mi árbol.



Lectura curricular de la experiencia

Nivel de Iniciativa: Nivel 4

Contexto: grupo pequeño (PG)

Nivel de Implicación: Nivel 5

Interacción: NA ↔ A (Niña-Adulto.... Adulto).



Experiencias de aprendizaje

Área de Formación Personal y Social: toma decisiones y las comunica revelando autonomía e independencia.

Área de Expresión y Comunicación: en expresión motriz (realiza acciones precisas que implican movimientos de oposición de las manos); en plástica (construye reproducciones a partir de barro y exterioriza espontáneamente imágenes que construye interiormente); en el dominio de las matemáticas (modifica la forma y la disposición de los objetos); en el dominio del lenguaje oral.

Área de Conocimiento del Mundo: reconoce los árboles del jardín que rodea a la escuela y les demuestra aprecio.

Descripción de la actividad

Sofía pone color naranja en un vaso y toma un pincel.

Coloca el vaso y el pincel en la mesa y se va a buscar su árbol. Se sienta en la mesa y comienza a pintar.

Le dice a la educadora: Mi árbol de naranjas tiene naranjas. Las naranjas son de color naranja. Voy a pintar las bolas de barro de color naranja.

Pinta todas las bolas de barro teniendo cuidado de observarlas desde diversos ángulos para comprobar que quedaron bien pintadas.



Lectura curricular de la experiencia

Nivel de Iniciativa: Nivel 4

Contexto: individual (I)

Nivel de Implicación: Nivel 5

Interacción: NA ↔ A (Niña-Adulto.... Adulto).



Experiencias de aprendizaje

Área de Formación Personal y Social: expresa sus decisiones y se responsabiliza de la realización de esas decisiones.

Área de Expresión y Comunicación: en el dominio de la matemática y del lenguaje oral (identifica y nombra los colores y comunica sus intenciones).

Área de Conocimiento del Mundo: está alerta a los pormenores demostrando la competencia de rigor y exigencia con respecto a sus realizaciones. Observa su trabajo desde varios ángulos para comprobar que quedó bien.

Descripción de la actividad

Sofía comunica su plan de trabajo: Quiero hacer hojas para mi árbol.

Se levanta y va a buscar su árbol y la caja con el barro. Se sienta y comienza a trabajar el barro.

Arranca un trozo con los dedos, después pone el barro en la mesa y con la mano derecha lo va enrollando. Dobra el churrete de barro en la rama de su árbol y pega las esquinas.

Mira a la educadora y le dice: *Nuestros naranjos tienen tronco, ramas, naranjas y hojas.*

Continúa haciendo hojas para su naranjo. Sin desviar los ojos de su trabajo comenta a la educadora: *Voy a pintar las hojas de mi árbol de naranjas de verde. Las hojas de los naranjos son verdes, pero también hay hojas amarillas, rojas y marrones. Yo lo vi cuando era otoño.*



Lectura curricular de la experiencia

Nivel de Iniciativa: Nivel 4

Contexto: Individual (I)

Nivel de Implicación: Nivel 5

Interacción: NA ↔ A (Niña-Adulto.... Adulto).



Experiencias de aprendizaje

Área de Formación Personal y Social: toma decisiones y se responsabiliza de llevar a cabo esas decisiones.

Área de Expresión y Comunicación: en el dominio de la expresión motora, de la expresión plástica (representa sus conocimientos en 3 dimensiones), oral (expresa oralmente sus ideas y sus conocimientos) y de la matemática (reconoce semejanzas y diferencias, clasifica objetos con una propiedad, establece relaciones entre objetos).

Área de Conocimiento del Mundo: demuestra conocimiento sobre los fenómenos de la naturaleza.

Descripción de la actividad

A la hora de planear sus actividades, Sofía decide: Hoy voy a hacer el suelo para mi árbol de naranjas. El suelo va a tener hierba y naranjas.

Pega la hierba y las naranjas en la corteza.

Ahora quiero pintar.

Se levanta y se va a buscar pinturas y pinceles. Cuando comienza a pintar dice: Mañana voy a hacer gusanos para ponerlos en el suelo de mi árbol. Los gusanos viven en la tierra con hierba.

Continúa pintando y sin desviar su mirada, comenta con la educadora: Las naranjas que caen al suelo no son para jugar o darles patadas, verdad Hélia? Cuando vamos a jugar al patio de los naranjos tenemos que recoger las naranjas que están en el suelo.

Habíamos acordado en la clase que:

- Las naranjas podridas se echaban al cesto de la basura.
- Las naranjas buenas, las ponemos en el cesto de nuestra sala y después hacemos con ellas macedonia de frutas o naranja con azúcar.



Lectura curricular de la experiencia

Nivel de Iniciativa: Nivel 4

Contexto: Individual (I)

Nivel de Implicación: Nivel 5

Interacción: NA ↔ A (Niña-Adulto.... Adulto).



Experiencias de aprendizaje

Área de Formación Personal y Social: se refiere a la construcción social de normas, las aplica a la situación. Demuestra competencia en el uso de esas normas.

Área de Expresión y Comunicación: en el dominio de la expresión motriz, expresión plástica, oral (comunica verbalmente el proceso de construcción social de las normas) y matemática (construye la noción de tiempo, toma conciencia de la sucesión de momentos en el tiempo, aprende a planificar por pasos sucesivos).

Área de Conocimiento del Mundo: desarrolla la memoria, demuestra conocimiento y apreciación de la naturaleza.

Descripción de la actividad

Sofía toma la hoja de la canción del gusano y comienza a recitar para sus compañeros:

***Ay!, qué suave es el gusano
No tiene huesos ni tiene espina,
Se parece a un espagueti
Cuando viene de la cocina.
Ay! Que blando es el gusano
Hasta me da un no sé qué,
pero a él no le importa,
es blando pero puede hacer agujeros en el suelo.***



Lectura curricular de la experiencia

Nivel de Iniciativa: Nivel 4

Contexto: Individual (I)

Nivel de Implicación: Nivel 5

Interacción: NA ↔ A (Niña-Adulto.... Adulto).



Experiencias de aprendizaje

Área de Formación Personal y Social: desarrolla relaciones con los adultos y con otros niños.

Área de Expresión y Comunicación: en el dominio de la expresión oral y en la aproximación a la lengua escrita (usa la ficha de la canción del gusano como medio para descubrir la lengua y de sensibilizarse a la cultura portuguesa, recita con claridad de expresión y con ritmo, se familiariza con el código escrito y se apropia de las estrategias de lectura);

Área de Conocimiento del Mundo: demuestra conocer las características físicas y el habitat natural de los gusanos.

Descripción de la actividad

Sofía, tal como había planeado, contruyó los gusanos para colocarlos en el suelo de su árbol, diciendo:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7. Hice muchos gusanos. Ahora voy a hacer los pelos.

Coge la plastilina lila, hace pedacitos y los coloca en el gusano azul. Cuando termina, toma la plastilina amarilla, hace pedacitos y los coloca en el gusano rojo.



Mis gusanos están debajo del suelo de mi árbol. Mira, están durmiendo.



Los gusanos viven debajo del suelo. Comen tierra y hojas caídas. Helia leyó en el libro que los gusanos no tienen ojos, tienen pelos, muchos pelos.

Descripción de la actividad

Al gusano de olor naranja le voy a poner pelos de color rosa, muchos pelos de color rosa. Son pelos con magia: ven como los ojos y hacen agujeros en la tierra.



Lectura curricular de la experiencia

Nivel de Iniciativa: Nivel 4

Contexto: Individual (I)

Nivel de Implicación: Nivel 5

Interacción: NA ↔ A (Niña-Adulto.... Adulto).



Experiencias de aprendizaje

Área de Formación Personal y Social: establece relaciones con los adultos, conversa sobre sus experiencias.

Área de Expresión y Comunicación: en el dominio del lenguaje oral (nombra los colores) y dominio de la matemática (revela conocimientos acerca de la noción de número haciendo corresponder el concepto con la realidad, establece patrones, forma secuencias, forma conjuntos, hace una seriación y clasificación).

Área de Conocimiento del Mundo: vincula la sensibilidad estética a la imaginación y el lenguaje, proyecta los conocimientos construidos el año anterior sobre la realidad actual - competencia de uso - desarrolla competencias de observación del mundo y de iniciación a la ciencia, conoce las características físicas y el habitat natural de los gusanos.

Descripción de la actividad

Sofía describe su árbol a los compañeros en gran grupo:

Es un árbol de naranjas como el de nuestro patio del recreo.

Hice naranjas con bolas de barro y después las pinté de color naranja.

Después hice hojas verdes iguales a las del árbol que está fuera.

Mi árbol tiene 9 naranjas y se cayeron 7 naranjas que están en el suelo, en la hierba.



También hice ocho gusanos (los señala).

Ah! y también pegué la hierba en el "suelo" (el trozo de corteza).

Lo que más

Lectura curricular de la

Nivel de Iniciativa: Nivel 4

Contexto: Gran Grupo (GG)

Nivel de Implicación: Nivel 5

Interacción: NA ↔ A (Niña-Adulto.... Adulto).



Enseña a los compañeros su árbol que ellos y ellas observan atentamente.

Experiencias de aprendizaje

Área de Formación Personal y Social:

establece relaciones con otros niños y con los adultos explicándoles su experiencia.

Área de Expresión y Comunicación:

en el dominio del lenguaje oral (comparte las estrategias y procedimientos que utilizó en la realización de su tarea), en el dominio de las matemáticas (tiene nociones del número haciendo corresponder el concepto con la realidad, coloca los diversos objetos de acuerdo con una serie o patrón, describe las relaciones.

Área de Conocimiento del Mundo:

conoce los aspectos del medio natural, reconoce la importancia de la utilización de los recursos naturales, descubre las interrelaciones entre espacios, materiales y objetos, establece comparaciones.

Vol. 2 N°1

Marzo 2013

ISSN: 2255-0666

ENTREVISTA

JÚLIA OLIVEIRA FORMOSINHO

Poniendo en valor la Pedagogía de la infancia.

Doctora en Estudios de la Infancia

Profesora jubilada de la Univ. de Minho (Braga, Portugal)

Profesora actual en la Univ. Católica de Lisboa

Copresidenta de la Associação Criança

Entrevista: Lois Ferradás Blanco

Comentarios: Miguel A. Zabalza



La infancia



Nunca había pensado en el regreso a la infancia como raíz de mi profesión. Ahora que me lo preguntas encuentro que mi escuela primaria fue muy importante. Yo vivía en una hacienda con mis padres; soy la mayor de seis hermanos y frecuenté la escuela primaria local, aquí muy cerca de Braga. A mí me gustaba mucho vivir en la hacienda y no quería venir para un colegio en Braga. Mi primera imagen es de querer vivir en el campo. Teníamos una escuela local. Antes no había escuela y mi padre que era un hombre con algunas propiedades, ayudó –no sé si pagó íntegramente- a la creación de la escuela. La profesora local era una excelente profesora, una señora muy bien educada, muy amiga de nuestra familia, que utilizaba un método perfectamente tradicional. Yo tenía la sensación de que daba resultado conmigo, pero había muchos niños que tenían dificultades. Con el tiempo yo comprendí que mi capital cultural era cercano al capital cultural de la profesora, pero el de los otros niños no lo era. A partir de esa experiencia de escuela primaria después conceptualicé la importancia de la proximidad y la lejanía del capital cultural de niños y de profesores. Seguramente ésta es una raíz lejana de mi preocupación por la escuela. ¡Cuántos niños quedan por el camino porque la escuela no se adapta a ellos! Esto ya lo comprendí en aquel momento; hay unos episodios, unos diálogos con mi profesora en los que yo intentaba decir que de esa forma aquel niño nunca más se iba a interesar por la escuela. Ahí hay algo en la escuela primaria.

Comentario 1.

Regresar a la propia infancia como inicio de la narración de las propias ideas es un trabajo lleno de emoción. En el fondo todos nosotros nos hemos construido desde esas primeras emociones. Vivencias que transformadas por las experiencias posteriores van quedando como substrato sobre el que se apoyan las estructuras conceptuales que posteriormente postulamos. De ahí el dicho de que “si rascas en una teoría aparece siempre una biografía”. En el caso de la profesora Júlia esas vivencias primigenias se hacen fácilmente presentes y, como veremos, sientan las bases de las que continuarán siendo en el futuro sus ideas matrices: la importancia de la escuela en el desarrollo personal y cultural de los niños pequeños, la vinculación escuela-contexto, la dicotomía entre sistemas tradicionales y sistemas modernos de enseñanza, la importancia del respeto al capital cultural de cada niño para construir una escuela

Los estudios

Hice la licenciatura en Filosofía en la Universidad de Lisboa. Yo quería hacer la carrera de Psicología pero en aquella época no la había en Portugal; Salazar no creía ni en las Ciencias de la Educación ni en la Psicología. Yo quería ir al extranjero pero mi padre creyó que era demasiado temprano, que debía hacer aquí la licenciatura y después iría al extranjero. La licenciatura en Filosofía tenía en esa época –alrededor de los años 70- una fuerte base epistemológica que fue muy importante para mí. La Epistemología que yo aprendí entonces me ha sido muy útil para la Psicología que estudié a continuación y para la Pedagogía que estudié después. Debo mucho a la formación filosófica y, sobre todo, a la formación epistemológica dentro de la Filosofía.

Recuerdo a un profesor español, llamado Market, que enseñaba epistemología en la Universidad de Lisboa. Él me ayudó enormemente en la comprensión de varias cosas. Aún hoy, cuando estoy escribiendo sobre perspectivas pedagógicas me encuentro con muchos de los saberes de la epistemología. Algo para mí muy importante fue esa formación epistemológica de mi licenciatura.

Y la tercera cosa importante fue el máster que hice en 1974-75 en los Estados Unidos de Norteamérica en Psicología y Curriculum. Yo hice un máster en Psicología y Curriculum y mi esposo, João, hizo un máster en Organización y Sociología: dos bases teóricas diferentes pero que resultaron muy complementarias aquí para la Associação Criança, la suya es macro, la mía es micro.

Tuve como profesores a las mayores figuras de la educación en esa época en América. Además tenía bibliotecas de Ciencias de la Educación y de Psicología en las que pasaba infinidad de horas en busca de cosas que me interesaban. (En Portugal no teníamos ni Ciencias de la Educación ni Psicología.) Yo tuve por primera vez a mi disposición un manantial bibliográfico, tanto de libros como de revistas en las que me sumergía; incluso faltaba a las clases que menos me gustaban. Esta es otra experiencia, la de las riquísimas bibliotecas a mi disposición, en las que empecé temprano a buscar cosas sobre la competencia del niño. Tengo textos que recogí en 1974-75 sobre la competencia del niño en Bruner, por ejemplo, de Vygotsky, de Piaget. Piaget entonces había ido a Estados Unidos de Norteamérica a desafiar a Skinner.

Posteriormente hice Psicología del Desarrollo en la Universidad de Londres. También fue una experiencia rica, pero la primera disponibilidad de fuentes humanas y materiales, libros y personas, en el campo de la educación y de la psicología que yo tuve fue en los Estados Unidos. La experiencia en los EEUU fue también muy rica culturalmente. La diversidad cultural entre mis colegas: portugueses, americanos, mexicanos, africanos, indios, ... Tenía una variedad de culturas presentes en las aulas que me enriquecieron enormemente. Creo que mi

experiencia a este nivel en los EEUU fue muy rica. En Inglaterra éramos todos muy blancos. Ocurrió que en EEUU tuve clases de gran riqueza y diversidad cultural, nos entendíamos todos muy bien y compartimos nuestras tradiciones.

El 25 de abril hacía un mes que habíamos solicitado una beca para ir a estudiar a los EEUU. En aquel momento dudamos entre ir o no ir, pero acabamos

Comentario 2.

La profesora Júlia va contando su itinerario académico que viene marcado por varios hitos importantes: (a) una carrera de Filosofía que le enseñó a pensar y a partir de los principios básicos del conocimiento que suministra la epistemología, algo que reconoce le ha servido mucho en todo su trabajo posterior como docente y como investigadora; (b) un Máster en Psicología y Currículo en los EEUU del que destaca la calidad de sus profesores; la variedad cultural de sus compañeros de estudio que enriqueció el ambiente de aprendizaje; y la disponibilidad de materiales bibliográficos de los que pudo disponer en las bibliotecas; (c) los estudios de Psicología del Desarrollo en la Universidad de Londres, que valora, igualmente como rica aunque no comparable a la de los EEUU. Esta trayectoria internacional es uno de los patrimonios más significativos de la profesora Formosinho y algo que le ha permitido combinar con acierto el implicarse intensamente en tareas docentes y de investigación en Portugal y el mantener, en simultáneo, una importante actividad internacional a través de Asociaciones de investigación (como la EECERA), cursos y conferencias, congresos, revistas, etc.

pensando que los que íbamos a aprender iba a ser muy necesario en Portugal. Entonces marchamos.

El regreso a Portugal: la difícil construcción de los estudios sobre la infancia.

El doctor João Loureiro desembarcó en Lisboa en el mismo momento que nosotros. Él era el director de la carrera de Ciencias de la Educación en la recién implantada Universidade do Minho, aquí en Braga. Nos invitó de inmediato y nosotros vinimos. Gran parte de mi familia reside aquí, también tenía esa motivación. Pero de hecho, él estaba formando un equipo notable.

En los primeros años fui formadora de profesores, en general. Los educadores de infancia ni siquiera habían entrado en la universidad. Los educadores de infancia y los profesores de la escuela primaria tenían una escuela a parte, la Escuela de Magisterio. Yo enseñaba sobre todo Psicología del Desarrollo. Como profesora ayudante mi identidad residía en la Psicología. Es algo en lo que tuve que cambiar, reformular mi identidad de formadora, cuando opté por quedar como profesora-formadora y no hacer psicología.

Creo que fue en 1987 cuando el profesor Sérgio Machado dos Santos, entonces rector de la Universidade do Minho invitó a João a crear un proyecto orientado a los Educadores de Infancia y a los Profesores de Enseñanza Primaria. El proyecto llevó el nombre de Centro integrado de Formación de Profesores (CEFOP), que después dio origen al Instituto de Estudos da Criança (IEC), en 1996. Fue bastante problemático porque el profesor Sérgio Machado dos Santos, y también João, veían la necesidad de hacer un esfuerzo muy grande en crear un grupo de académicos que durante unos diez años por lo menos hiciesen un esfuerzo concentradísimo en la infancia. Porque la infancia estaba abandonada en la investigación; la formación de profesores estaba parada en el tiempo; exigía un esfuerzo muy grande, porque si fuese una sección de la Escuela de Educación tendría lo que sabemos que las Escuelas de Educación hacen cuando reciben a un hermano pequeño: un profesor que enseña mal la Física va a la enseñanza de los profesores de niños pequeños, ...

Y el profesor Machado dos Santos, en muchos diálogos con João, estaba convencido de que necesitábamos crear una masa crítica de personas centradas en la infancia; personas que tenían una base en Psicología pero que

querían estudiar la infancia, o que tenían una base en Sociología pero querían estudiar la infancia, o que tenían una base en Matemática pero querían estudiar la infancia. Como se puede imaginar, esto no ha sido nada fácil con la Facultad de Educación, que entonces ya teníamos. Fue, incluso, una guerra abierta que se fue venciendo. El IEC se afirmó mucho.



Professor João Formosinho

Hoy en día, con las estrategias economicistas, el problema de falta de recursos en todo el país, en todos los campos, una gran falta de recursos en la educación, comenzaron las fusiones de escuelas y facultades y, como es natural, se fusionó la Facultad de Educación con el IEC. ¿Qué aconteció? Una pérdida grande para el IEC. Ya habíamos hecho una notable afirmación internacional. El IEC era conocido. Había participado en él un número enorme de persona provenientes de varias disciplinas y con varias tradiciones de investigación, nombres notables en la Sociología, en la Psicología, en la Pedagogía, en la Química, en la Matemática, ... y se creó una escuela que mantenía relaciones con Europa, EEUU y Brasil. Pero la falta de dinero y las estrategias economicistas que prevalecieron llevaron a la fusión. Pienso que al integrarse en una Escuela de Educación que es profundamente jerárquica, basada en disciplinas compartimentadas, los estudios del niño perdieron. Yo creo que perdieron transitoriamente; creo que llegaremos a recuperar la cultura, el saber sobre la infancia. Ellos están

ahí, continúan produciendo sobre la infancia, pero hemos llegado a perder mucho.

Era una experiencia única. Entonces había una en la China; después empezaron a surgir centros muy dedicados a la infancia. Hoy hay en todo el mundo muchos centros dedicados a la infancia que tienen como centro la preocupación por la infancia, los estudios integrados para la infancia. Pero entonces era único y todos lo celebraron. Recuerdo que Martin Woodhead de la Open University fue el primero en felicitarnos y en decir cuan necesario es esto; Miguel Zabalza, Lilian Katz, Spodek, Kathy Sylva, Tisuko Kishimoto, ... una serie de personas con relevancia internacional en la infancia: Tisuko en el juego, Kathy Sylva en los estudios longitudinales, Spodek en la compilación de la investigación, Katz en la formación de profesores, Zabalza en el currículo y la calidad ... que se interesaron mucho por esta experiencia y siempre que tenían oportunidad venían aquí. Tuvimos mucha suerte porque un poco después la política también ayudó. En los años 90 el mundo sólo hablaba de la infancia y en 1996 tuvimos un gobierno socialista con

recursos disponibles para desarrollarlas), tales crisis acaban afectando a las propias estructuras académicas que han de adelgazarse y reducir los focos de atención prioritaria. La actual crisis que sufren los países del sur de Europa ha ido trastocando las prioridades y los estudios de la infancia vuelven a ser vulnerables.

Afortunadamente, el diagnóstico de la situación que hace esta profesora no es desesperanzador. Hemos perdido mucho (en la fusión con la Facultad de Educación) pero esa pérdida es transitoria porque nunca perderemos esa cultura de la infancia que hemos sido capaces de construir en estos años.

Guterres como primer ministro, que puso la infancia como su primera prioridad. Obviamente las políticas educativas, como macrosistemas, influyen mucho no sólo en los individuos sino también en las organizaciones. Esto fue una gran ayuda.

El compromiso con la Pedagogía de la infancia.

(Las políticas educativas) tuvieron influencia en la identidad de los educadores y en la de algunos formadores. Yo, por ejemplo, sentí una necesidad absoluta de regresar a la Pedagogía. Tuve una necesidad absoluta de rehacer mi identidad. No podía permanecer como una persona estudiosa de la Psicología, haciendo una aplicación directa de la Psicología a la formación. Creo que este movimiento tuvo influencia en las educadoras. Entonces ellas decían “alguien miró hacia nosotras; nosotras éramos las últimas y alguien miró para nosotras”. Hay todo un sentido de afirmación profesional, incluso por comparación con los de Enseñanza Secundaria que ya tenían otros derechos, otras ventajas. Hay una acogida muy buena por parte de las educadoras por el hecho de ayudarles a afirmarse. Pero después se va mucho más lejos. Las carreras se enfocan a lo que es la profesión educadora, se descubre lo que es la profesión educadora y ahí se comienza a

Comentario 3.

Resulta muy interesante seguir el particular itinerario que las tradiciones universitarias han seguido en relación a los estudios sobre la Infancia. Lo que cuenta la profesora Júlia Formosinho de Portugal es, posiblemente un patrón que se ha ido reproduciendo en otros países: se parte de la inexistencia de estudios específicos sobre la infancia (la “infancia negada” de la que hablaba Frabboni); se van abriendo, con dificultad, pequeños centros de estudio y formación que van evolucionando al socaire de la comprensión de los políticos de turno y de la fortaleza anímica de los pioneros; algunos de esos centros, sobre todo los que fueron bien concebidos y planificados y aquellos que contaron con un personal bien preparado y con ideas claras, llegaron a convertirse en instituciones potentes y con una fuerte presencia social y académica; con todo, dado que la percepción de la infancia y de quienes a ella se dedican va sufriendo altibajos (con frecuencia, en consonancia con variaciones en las políticas sociales y los

pensar que ser educador no es lo mismo que ser profesor de Enseñanza Primaria, que ser profesor de Enseñanza Primaria no es lo mismo que ser profesor de Enseñanza Secundaria. Ahí se empieza a discutir la especificidad de la educación de la infancia.

Es muy curioso que tal vez uno de los mayores investigadores americanos actuales, Steven Barnett, economista que hizo estudios de coste-beneficio sobre la educación infantil, recientemente colocó en la agenda de las políticas públicas en América la necesidad absoluta de que los educadores de infancia, además de hacer un grado, tengan una formación específica; no basta con una graduación académica, se necesita una graduación específica. Una graduación general ayuda, pero es absolutamente necesario tener una especificidad. ¿Por qué lo puso en la agenda? Porque lo investigó. Y Kathy Sylva, en Inglaterra, con el proyecto EPPE puso la misma temática en la agenda de la política y de la investigación. No es suficiente una formación genérica, es necesario saber acerca de los niños, saber pedagogía, tener una especificidad. Yo tuve la consciencia absoluta cuando João fue invitado a crear el CEFOP (1990) y aceptó el desafío —él aceptó con la condición de que yo lo acompañase, de que yo formase parte del equipo— tuve la consciencia absoluta de que tenía que volver a leer a Dewey, a Freinet, a Montessori, Malaguzzi. Una de las consecuencias de eso es esta obra que publicamos en Artmed (*Pedagogias da Infância. Dialogando com o passado, construindo o futuro*).

Lo que noté en la formación de profesores es que está academizada, se distanció totalmente de la práctica. Cuando la formación de profesores entró en la universidad trajo consigo la potencialidad de la plusvalía de la investigación y trajo consigo también la limitación de que los profesores pasaron a ser enseñados por personas que, a veces, no sabían lo que era un niño; incluso decían con orgullo “yo nunca entré en un jardín de infancia; ¿por qué me piden eso? Yo no tengo hijos, no tengo intención de entrar”. Asumían eso con franqueza. La formación de profesores se perdió en una visión muy académica de los problemas. Es lo que

Kohlberg llamó en el campo de la Psicología la “falacia de los psicólogos”: nosotros tomamos los estudios de Psicología y los aplicamos directamente a la formación del profesorado; nos olvidamos de que el profesor vive en un mundo de praxis; nos olvidamos de que el profesor tiene que vivir la praxis.

Identificamos a lo largo del tiempo que la especificidad que la Pedagogía de Infancia reside en torno a muchas dimensiones: el espacio pedagógico, los materiales pedagógicos, el tiempo pedagógico, las relaciones e interrelaciones pedagógicas, la observación, planificación y evaluación de las actividades, la organización de los grupos, el desarrollo de proyectos y actividades, la documentación pedagógica, la implicación de los padres y de la comunidad y, más que ninguna otra, la vinculación con la cultura. La mejor educación infantil que conozco hace mucho uso de las culturas locales, nacionales e internacionales. Una educadora que no disfruta leyendo cuentos que forman parte de la cultura, lee mal los cuentos a los niños y desarrolla pobremente el gusto por los cuentos; la educadora a la que no le gusta ir a los museos o a los conciertos, que no le gusta la música popular ni la clásica, poco va a aportar a los niños en cuanto a su sensibilización musical. Todas estas dimensiones de la pedagogía, si se trabajan bien, exigen la integración de las áreas curriculares: que la Lengua y la Matemática, la Educación Cívica y la Educación Estética sean integradas. Identificamos todo esto como avances de la especificidad. Identificamos que para

Comentario 4. *Muy interesante esta parte de la entrevista por lo que supone de una visión integrada de lo que significa, no solo académicamente, sino también en lo personal y profesional, la Pedagogía de la Infancia. Es, antes que nada, el reconocimiento de las educadoras como profesionales y especialistas con identidad propia. Una identidad habitualmente confusa, diluida, excesivamente vinculada a lo asistencial: “éramos las últimas y alguien miró para nosotras”. La profesora Júlia reivindica esa identidad con todo el prestigio que la función que desempeña merece y, a la vez, con todas las exigencias de*

conocimiento y especialización que exige. Y ella destaca, a su vez, que la construcción (o reconstrucción) de la identidad profesional específica tiene que estar basada en un doble fundamento: el dominio de las pedagogías de infancia (y, por tanto, de los autores clásicos y contemporáneos que la han desarrollado) y el conocimiento de las escuelas infantiles sobre el terreno, para evitar la excesiva teorización académica y la lejanía de los problemas reales de las escuelas.

Cabe destacar en el comentario de la profesora cómo ella ha sido capaz de articular ese doble componente. Ya nos ha contado en los párrafos anteriores que sus estudios comenzaron en la filosofía y que posee una querencia especial por la epistemología pero, a su vez, cuando se refiere a la Pedagogía de la Infancia los referentes que utiliza son muy prácticos y situados en el contexto operativo: espacios y tiempos, materiales didácticos y relaciones interpersonales, documentación y trabajo con los padres, aspectos globales y contenidos locales de la cultura. Y como colofón esa idea estimulante de que ser profesional no es solo saber, ni siquiera saber hacer, es, sobre todo, vivir. Si no se vive la profesión y lo que en ella se hace no se cumple bien la función educativa que se nos encomienda: no basta saber leer cuentos hay que disfrutar con ellos, sentirlos.

transformar la praxis es necesario trabajar todos estos aspectos. Nosotros mismos, profesores universitarios perseguimos saberes en esas áreas, estudiamos tan fuertemente como nuestros alumnos.

Formar profesores y profesoras de escuelas infantiles.

Hubo un tiempo en que creamos una auténtica comunidad de prácticas, una auténtica comunidad de aprendizaje. Los profesores universitarios, los alumnos universitarios y las educadoras que recibían a los alumnos en sus aulas para hacer prácticas. Fue nuestra primera comunidad de prácticas, siguiendo la denominación de Wenger, una comunidad de aprendizaje. Pero también

siguiendo a Kohlberg. El primero que me enseñó sobre la comunidad de prácticas fue Lawrence Kohlberg, a quien debo mucho. Él nos decía: “¿Cómo es que alguien puede preferir trabajar solo, con pocos recursos, con poca alegría, con pocos intercambios, con poco diálogo, a trabajar con otros, pares y profesores, lo que le permite un mundo de intercambios? No puede”. Y él creó en escuelas en las que había mucho fracaso lo que él llamó las comunidades justas. João y yo investigamos las comunidades justas de Kohlberg en las que se hacían grupos de profesores y alumnos de varias procedencias en busca de la construcción del saber.

En ese mundo de compartir entre nosotros y las educadoras y las educadoras ellas sabían que muchas veces estábamos estudiando lo que ellas estaban estudiando. Teníamos probablemente por detrás una cultura universitaria mucho más amplia que nos permitía entender las cosas de una manera diferente de la suya. Recuerdo estudiar a Dewey con ellas, a Malaguzzi, High/Scope, ... formando grupos de estudio. Esto fue una revolución para la vida universitaria. El profesor universitario de Braga, como el del resto de Portugal, estaba en una torre de marfil. Ahí se quebró la tradición de la torre de marfil. Ahí comenzamos nosotros con tentativas de integrar la teoría y la práctica. Nos fueron muy útiles Dewey, Freinet, Malaguzzi, Piaget, High/Scope, Reggio Emilia, Movimiento de Escuela Moderna (MEM), las perspectivas de Nueva Zelanda, Pen Green, etc. Todas estas perspectivas dicen que la praxis no se hace sólo con los libros; se va haciendo la permeabilidad entre los libros y las aulas, entre los libros y las escuelas, haciendo la fusión, la transparencia, el vínculo, la integración. Estas experiencias de integración para nosotros comienzan en 1990 y hoy están en curso. No tenemos respuestas sobre cómo hacer eso bien hecho, pero hicimos algún progreso a ese nivel.

Básicamente es el desafío de recuperar la colaboración de la universidad con los centros de infancia, en una base igualitaria, de equidad, como socios; no sólo pidiéndoles cosas, dándoles derechos, derecho a la formación, al apoyo, a la transformación

acompañada, convirtiéndolos en verdaderos socios de la formación. Esto es un desafío para nosotros en Portugal pero también en otros países como España, Francia o Inglaterra. Un primer desafío es recuperar la dignidad de los centros de educación de la infancia como verdaderos socios en la

Comentario nº 5.

Una de las aportaciones interesantes que el equipo de la profesora Júlia hizo a la formación de educadores de infancia fue la configuración de esas “comunidades de aprendizaje” a las que ella se refiere en este párrafo. El proceso que planteaban resulta genial: nuestros actuales estudiantes de grado van a hacer prácticas sobre el terreno con profesionales que se han realizado su posgrado también con nosotros. De esta manera se garantiza una continuidad plena en el modelo educativo que se desea desarrollar. Y el círculo se va ampliando a medida que nuevas educadoras se van incorporando a las escuelas comprometiéndose, a su vez, a recibir a estudiantes de prácticas.

Ese triángulo mágico (profesora en ejercicio, estudiante y profesora de universidad) genera un ecosistema de especial potencia formativa para los tres, porque eso es lo importante de las comunidades de aprendizaje, que todos los que forman parte de ella aprenden. Lo cual, efectivamente, no deja de ser una novedad, un nuevo paradigma para el profesorado universitario, más acostumbrado a enseñar que a aprender.

Este tipo de comunidades de prácticas constituye, por otra parte, un modelo más igualitario y equilibrado de partenariatio entre los centros de formación y los centros de prácticas, tan importantes en la formación de educadoras de infancia. Se trata de que todas las instituciones que participan en la formación de los futuros profesionales actúen como socios, den y reciban beneficios de la colaboración mutua.

formación, recuperar el valor de la práctica, y recuperar todo lo que son los modelos alternativos de calidad para la educación infantil.

Bolonia en la universidad portuguesa.

Bolonia en Portugal fue muy pernicioso para la formación de profesores. Debo decir que no soy la persona mejor para hablar de eso, porque tuve el privilegio de crear con João y después con el grupo de pares el Proyecto Infancia, que dio origen a la Associação Criança, lo que me permitió, en un cierto momento, apartarme de las burocracias que yo consideraba inútiles. Yo estaba en la Universidade do Minho pero hui de toda la burocracia de Bolonia.

Porque cuando leí aquellas propuestas comprendí que aquellos 15 años de enorme trabajo de honrar la práctica, de hacer una integración teoría-práctica y construir la praxis, ... tuvimos mucha consciencia de que lo que nos interesaba no era la práctica sino que era la integración de la teoría y la práctica, lo que es verdaderamente la praxis. Fuimos conscientes de que esta praxis iba a sufrir un ataque enorme en la universidad. En Portugal, sorprendentemente, Bolonia nos hizo retroceder en 15 años en la formación de profesores. Yo tenía ese privilegio de tener la Associação Criança. En esa época yo sólo daba clase en los masters y hacía supervisión en los doctorados y, voluntariamente me aparté de las discusiones de Bolonia, porque para mí era visible que nos iba a causar un retroceso enorme: década y media de ganancias iban a ser rápidamente lavadas –*washed out*, como dicen los ingleses- y lo fueron. Todas mis colegas de aquí de la Universidad de Minho y mis colegas de Lisboa están incómodas con Bolonia. Bolonia, aquí en Portugal, tiene los tres primeros años que es un conjunto de generalidades en los que los alumnos quedan sin saber nada y un cuarto año, un “mestrado” que no se corresponde con un “mestrado académico” antiguo. Los mestrados de Bolonia son los mestrados profesionales, no es un mestrado, y dejó de tener aquellas prácticas; no es equivalente ni de lejos a aquel practicum de 4 a 6 meses que hacían nuestros alumnos. Nuestros alumnos, los profesores de la Universidad y los supervisores del practicum trabajaban con nosotros en prácticas de

calidad, modelos curriculares de calidad, pedagogos que están en la base, aulas como las de Coelima, ... que están en nuestros libros; hicieron el recorrido de crear el constructivismo en el aula, de crear la participación en el aula y fueron completamente despreciados, porque a las nuevas prácticas de 4 semanas llegan al aula de prácticas con un currículum prefabricado, que es casi impuesto, cuando con nosotros eran socias, eran parte de la comunidad, jellas llegaron a firmar los programas de la Universidade do Minho! Esto dista algo. Bolonia no me decía nada y tenía el privilegio de poder estar en los maestrados académicos, en los que continuaba enseñando aquello en lo que creo, en la supervisión de doctorado, donde continuaba investigando en lo que creo, y aquí en la Associação Criança, haciendo una intervención cívica, con mis colegas, con Lisboa, con apoyo de la Fundación Gulbenkian y la Fundación Aga Khan. Por lo tanto, con este privilegio, ¿por qué iba a perder el tiempo con Bolonia? Algún día descubrirán que han cometido un gran error, digo yo.

Puedo garantizar que todo Portugal, todas las instituciones de formación de profesores están desesperadas con lo que hizo Bolonia. Básicamente, lo que hizo Bolonia fue despedazar más la formación, escolarizar la formación y minimizar las prácticas.

Comentario 6.

La opinión de la profesora Júlia sobre el proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), familiarmente denominado Bolonia, no es muy positiva. Ve más consecuencias negativas que positivas. La principal de todas es que burocratizó en exceso la dinámica de funcionamiento de las instituciones universitarias. Afortunadamente, ella se pudo zafar de esas influencias concentrando su actuación formativa en la Associação Criança que poco antes habían constituido y ubicando su docencia en los máster y en la orientación de doctorando. En todo caso, su diagnóstico es preocupante: todo esto nos ha retrasado 15 años en la formación de educadores. Esperemos que no sea tan dramático.

El Proyecto Infancia

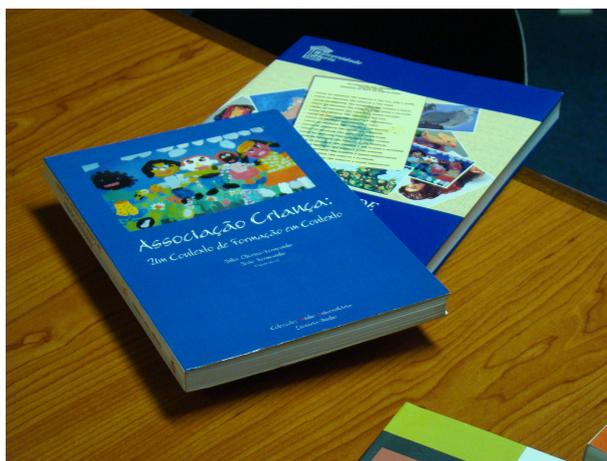
El soporte de gran parte de lo que acabo de contar nació con el Proyecto Infancia. Y ¿cómo nació el Proyecto infancia? Un buen día estaba yo sentada en la Universidad y recibí una llamada telefónica del primer director ejecutivo de la Fundación Aga Khan, una persona llamada Ameen Ali. Un buen amigo, una excelente persona. Esto aconteció en 1990. En la semana anterior, en un congreso, yo había pronunciado la conferencia inicial y João había pronunciado la conferencia final. Él nos escuchó y decidió que era a nosotros a quien iba a pedir un proyecto y, muy sorprendentemente para él y para la fundación, nosotros tuvimos que decir que no pues estábamos implicados con grandes responsabilidades en otro proyecto, al que todavía le faltaba un año y medio. Y una semana más tarde, el director ejecutivo de la fundación volvió a telefonar preguntado si aceptaríamos en el caso de que él esperase un año, y felizmente aceptamos. Ellos esperaron un año, nosotros aceptamos y comenzamos el Proyecto Infancia dentro de la universidad.

¿Qué fue el Proyecto Infancia? La ocasión de formar gran parte de lo que acabo de contar. Porque tuvimos una beca, pudimos comprar libros, invitar a colegas internacionales a debatir con nosotros sobre la especificidad de la infancia. La especificidad de la infancia se encuentra en los pedagogos y en los modelos curriculares. El Proyecto Infancia se llamaba exactamente "Modelos Curriculares de Calidad para la Educación Infantil". Esta fue una idea muy interesante. La tradición, el didactismo es singular, sólo tiene una manera de hacerse; el constructivismo, la escuela progresista, la escuela progresiva de Dewey, la escuela participativa es plural. Por lo tanto no vamos a estudiar un modelo, no vamos a estudiar a un pedagogo, vamos a estudiar modelos plurales, pedagogos plurales. Esta fue una idea basilar. Se constituyó en lo que para nosotros es hoy una arquitectura de diálogos. Fue para nosotros algo especial. Haber tenido la idea de que la tradición es uniforme, es singular y que la participación, el constructivismo es democrático, plural; por lo que teníamos que ir a buscar fuentes, corralidades en la Pedagogía;

porque la universidad había apartado la Pedagogía y se había perdido en aquellos pequeños estudios de Psicología, de Sociología, del currículo, descuartizados por los profesores. Nosotros sentíamos que la herencia del siglo XX necesitaba ser recuperada no para ser leído con añoranza, sino para ser leído y convertido en inspirador del futuro con nuevas ideas. Lo que nos da el Proyecto Infancia fue esa posibilidad de hacer diálogos, de tener fuentes materiales, fuentes humanas, para dialogar sobre la recuperación de la Psicología de la educación infantil, sobre la recuperación de la especificidad de la educación infantil. Fueron cinco años fortísimos.

Los diálogos con España (Galicia) y Brasil tenían proximidades culturales que no tenían los diálogos con Spodek, aunque fuesen importantísimos, pero que no tenían proximidad cultural. Básicamente fue esta posibilidad de ir a estudiar los orígenes, ir a estudiar los comienzos, cual es nuestra herencia; por qué estamos arrojando al bebé con el agua sucia del baño, por qué perdemos todo lo que hemos ganado con un hombre como Dewey. En la Revista de Educación de Oxford o en la de Cambridge uno se encuentra a todas horas con Dewey, con Malaguzzi con Freinet o la Escuela Moderna. Eran hombres que tenían una visión holística, integrada de la enseñanza en la infancia y que tenían una idea de la identidad del niño tan importante como aprender Matemáticas. Todo eso fue nuestra herencia. Haber tenido el coraje de haber ido a buscar ese legado que toda la comunidad académica había rechazado. Fue necesario coraje para ir a buscar High/Scope, para ir a buscar a Freinet, para ir a buscar al MEM. Esto ocurrió dentro de la universidad de 1990 a 1995.

En 1995 empezamos a pensar en hacernos independientes, en crear la Associação Criança. ¿Por qué? Porque la universidad estaba comenzando a academi-zarse, porque la universidad iba a poner problemas a decisiones que nosotros necesitábamos tomar. Por ejemplo, queríamos un equipo muy interesado en las prácticas.



Nos decían: “No, eso tiene que ir al Consejo Científico y allí se decide quien va. Quien va es el que está causando problemas en la enseñanza de los niños mayores. Quien está causando problemas en la formación de los profesores para la Enseñanza Secundaria bien vale para los pequeños.” Se argumenta en el Consejo Científico horas y horas. No puede ser. Quise comprar en 1992 muñecos con morfologías de diferentes razas y etnias. No los dejaron comprar porque el profesor universitario no compra muñecos. Y terminé comprándolos con el dinero que obtuve. Cincuenta páginas en inglés es el proyecto que João y yo escribimos para ganar aquella beca. No pudimos comprar los materiales que necesitábamos para las aulas y finalmente compramos los muñecos, no como muñecos para trabajar la multiculturalidad sino como material para tests psicológicos. Kathy Sylva llega para hacer una conferencia; yo quiero pagarle porque ella está acostumbrada a que le paguen en el mismo momento y la universidad dice que espere, dentro de seis meses se le pagará. Ese día João decidió que íbamos a crear una organización autónoma. Las dos fundaciones, tanto la Gulbenkian como la Aga Kahn, nos apoyaban en la creación de una organización autónoma y no acabamos con el Proyecto Infancia pero dimos toda la fuerza a la Associação Criança y creamos la autonomía que nos era necesaria para tener “agencia”, porque uno no puede tener “agencia” sin libertad de elección, sin libertad de acción y no puedes llevar adelante un proyecto innovador sin ejercer la “agencia” individual y colectiva.

Nosotros somos un colectivo que ejerce muchas veces una “agencia” colectiva, pero a veces ejerce una “agencia” individual, y no la podríamos ejercer muchas veces porque hay que tener libertad. Tienes que poder hacer otra cosa distinta de la que te dicen, tienes que poder decidir. “Agencia” tiene que ver con libertad, con decisión, con autonomía; es individual y colectiva. Fue eso lo que nosotros sentimos, la necesidad de tener “agencia”, como grupo y como individuo dentro del grupo.

Comentario 7.

Una de las funciones importantes que ciertos profesores universitarios cumplen es la de la presencia social. Más allá de su compromiso profesional con las aulas y los estudiantes, son capaces de abrir nuevos caminos de colaboración entre las universidades y la sociedad a la que pertenecen. Ése ha sido el caso del matrimonio Formosinho. Entre ambos fueron capaces de ir estableciendo unas fuertes redes de cooperación entre diversos agentes sociales y generando con ello sinergias que les permitieron poder abordar proyectos de alto interés social, siempre vinculados a la infancia.

El primero de esos proyectos, vinculado a la universidad fue el Proyecto Infancia (1990-95). Tuvo un fuerte impacto en tanto desde la perspectiva doctrinal como operativa en la formación de educadoras de infancia. Rompió con una visión demasiado estrecha y monotemática en relación a la forma de educar a niños y niñas pequeños. Buscando referencias de distintos enfoques pedagógicos y diversos modelos curriculares fueron estableciendo una “arquitectura de diálogos”. Ayudó mucho en esa dirección el hecho de poder disponer de algún dinero, proveniente de fundaciones, que les permitió entrar en contacto con relevantes pedagogos de diversos países y diferentes orientaciones.

Ante las nuevas presiones que las instituciones universitarias comenzaron a ejercer sobre los académicos (la Bolonia que la profesora Júlia tanto critica), de una estructura aún vinculada a la universidad y a sus reglas, pasaron a la constitución de una Asociación que les permitiera mayor libertad de movimientos y

poder tomar decisiones adecuadas a las acciones que llevaban a cabo. Nació así la Associação Criança como mecanismo para romper la lógica academicista y burocrática de la universidad, demasiado formal en los procedimientos y muy alejada de la infancia en sus prioridades y en la lógica decisional que utiliza (“los profesores universitarios no compran muñecos”). Un instrumento jurídico como la Asociación significaba, en ese contexto reforzar su capacidad de hacer autónomo, de su capacidad de actuar (su “agencia”, como lo define ella). Y junto a esa posibilidad de no perder energías en penosos y agotadores trámites administrativos, el equipo aumenta su presencia social a través de la Asociación.

Este proceso no es infrecuente en el itinerario que muchos profesores inquietos y con gran capacidad de iniciativa tienen que recorrer. Mantienen su vinculación ortodoxa a las dinámicas institucionales hasta que los trámites les agotan y deben buscar alternativas que flexibilicen los procedimientos y justifiquen sus esfuerzos por llevar a cabo iniciativas orientadas a la mejora de los ámbitos sociales a los que se aplican. Resulta penoso reconocer que, a veces, nuestras universidades no sólo no estimulan y favorecen esa proyección social de sus profesores (que redundaría en notables beneficios sociales) sino que la cortocircuitan con trámites infinitos, con decisiones aleatorias y poco comprometidas con los problemas a afrontar, con escaso reconocimiento a quienes las proponen.

Hay una gran continuidad de temáticas y personas entre el Proyecto Infancia y la Associação Criança. Algunos de mis colegas que están en este momento sublevados con Bolonia dentro de la universidad y con la burocracia están contribuyendo mucho menos de lo que querrían contribuir, pero ya han contribuido en el pasado y contribuirán en otro momento. Las temáticas son las mismas, con evoluciones. Ahora, desde el 2000, trabajamos mucho en Lisboa y allí tenemos contextos de mucha inmigración, con niños de las ex colonias, niños brasileños, niños de otros países europeos, niños de todo el mundo. Esta es una de nuestras fuertes

evoluciones con la Associação Criança. En Braga nos habíamos confrontado con la diversidad, pero una diversidad más de diferencias individuales o, a veces, de diferencias sociales (niños ricos, niños pobres, niños de ritmo muy rápido o niños que tienen un ritmo muy lento, ... diferencias individuales de toda clase, de estilos de aprendizaje, de gustos, de preferencias). Esto fue muy trabajado en Braga. También algunas preferencias de clase social, pero teníamos menos diferencias de razas y de etnias. En Lisboa tenemos mucho de esto pues tenemos mucha población inmigrante. Esto nos llevó a un trabajo muy fuerte en la cuestión de la diversidad, del pluralismo, de la inclusión y de la integración de todos. No una preocupación por la igualdad, todos iguales, sino por la equidad, es decir, la preocupación de ir al encuentro de cada uno en su identidad y diferencia. Esto fue para nosotros una conquista teórica, práctica y metodológica. João ha investigado mucho estas cuestiones desde el punto de vista teórico. Una colega y yo lo hemos investigado, también, pero en lo que se refiere a los proyectos de actividad dentro del aula.

Comentario 8.

Un momento de evolución clave en la forma de pensar y construir los proyectos para la infancia por parte de la Profesora Júlia y su grupo de referencia ha estado vinculado al tránsito del trabajo más sosegado de Braga al más complejo y multidimensional de Lisboa. Una evolución que no altera los ejes básicos de su "ideas pedagógicas" (la prioridad de la infancia, la atención y respeto a la diversidad de los niños, la fuerte vinculación entre perspectiva sociológica y pedagógica, entre teoría y práctica, etc.) sino que los refuerza. La situación de la infancia en Lisboa posee características de mayor contraste y, probablemente, de mayor vulnerabilidad. Por eso hay que redoblar los esfuerzos, algo que al matrimonio Formosinho siempre le ha estimulado mucho tanto intelectualmente como en su proyecto profesional. Con Lisboa han entrado en una nueva fase de sus compromisos académicos y pedagógicos: la

lucha por la equidad, por la inclusión social y educativa de los más vulnerables. Abordando el problema con sus mejores armas: la experiencia en el trabajo en contexto con la infancia.

Compromiso con la pedagogía multicultural y de la participación

João hizo su doctorado en Inglaterra con una tesis titulada "Education for passivity" en los cuarenta años del régimen salazarista, haciendo un análisis de contenido de todos los libros de texto desde la escuela primaria a la escuela secundaria. La conclusión que él sacó es que la pedagogía de los libros de texto, que era la pedagogía oficial, que era la pedagogía del profesor –porque el profesor en el régimen salazarista enseñaba por el libro de texto- era una inculcación cultural de la pasividad, incluso una inculcación pedagógica de la pasividad, y probó esto ante la sociedad. Su tesis fue muy valorada en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres.

Una de las preguntas que le hizo un miembro del tribunal fue ésta: bien, ya está deconstruida la pasividad del régimen salazarista; has hecho la deconstrucción afirmando que esa tendencia continúa cinco años después –era todavía poco tiempo de revolución- , ¿y ahora qué? João respondió: ahora, muy lentamente he de encontrar un grupo para pensar en la educación para la participación; será un proceso lento, vamos a tener que estudiar muchas cosas, las comunidades educativas, el currículum multiforme, ... vamos a tener que estudiar todo eso. Vamos a tener que crear un grupo y vamos a necesitar coraje porque si esto es verdad, esto es, que se trata de una herencia del régimen salazarista, también lo es que está perfectamente asumido en la cultura portuguesa y, probablemente, perfectamente asumido en la cultura académica. Haremos *experiencias en democracia*, despacio; tendremos que encontrar algunos recursos de apoyo, no podremos hacer eso sin recursos, pero tendremos que hacerlo.

Los intereses de João en la educación para la participación se cruzaron con mis intereses en la educación cívica y mis contribuciones iniciales en la formación de profesores, muy ligadas a las aportaciones de Kohlberg, a la cuestión del desarrollo social, al tema moral, al desarrollo cívico, a la escuela como un lugar no solamente para la Matemática sino también para el desarrollo moral, cívico. Mis fuentes de entonces son Kohlberg, Selman, Lovinger, ... todos los grandes nombres de la educación moral, cívica, interpersonal. Fuimos aprovechando cada oportunidad que tuvimos para crear. El Proyecto Infancia fue el primer experimento. La Associação Criança fue el avance fuerte en esa dirección. Tan fuerte que en el 2008 publicamos la *Pedagogía-en-Participación*¹ que es la perspectiva pedagógica de la Associação Criança: es una arquitectura de diálogos con toda la herencia pedagógica del siglo XX, pedagogos y modelos curriculares; también con otros. Esta arquitectura pedagógica ganó una gran especificidad. Ahí definimos las grandes finalidades de esta perspectiva, la forma de llevarlas a cabo, de realizarlas y de evaluarlas. Estos son los grandes ejes de la intencionalidad educativa: ser-estar, pertenecer-participar, explorar-comunicar, narrar-crear significado.

Nuestras finalidades, nuestros ejes de intencionalidad son: promover las identidades relacionales, promover las pertenencias participativas, promover la experiencia con los cien lenguajes y la comunicación. Y en la base de todo esto, promover la narración de los aprendizajes: de ahí nuestro énfasis en la documentación. Un eje estructurante es el de las identidades y otro es el de las pertenencias; no son identidades aisladas –el ser, el estar, el sentir- sino ser, estar y sentir perteneciendo y participando; pertenecer y participar incluye las identidades. Esta es la primera tarea en la infancia: crear espacios de pertenencia y participación, que incluye las identidades y en la base explorar con los cien lenguajes, desarrollar las cien inteligencias, desarrollarlas

en comunicación con los iguales y con los adultos.

Comentario 9.

Todo este conjunto de ideas que la profesora Formosinho expone en el párrafo anterior podrían pasar a constituir una especie de "libro rojo" para los educadores de infancia. Son ideas clave de la pedagogía infantil pero contadas desde la propia experiencia personal, vivificadas. En verdad, si algo distingue la Pedagogía de la Psicología infantil es que mientras ésta última se ha preocupado mucho por analizar al niño sujeto, al niño en sí mismo, en su propia dinámica de desarrollo somático e intelectual, cada uno como una entidad que se va desarrollando siguiendo patrones propios más o menos estándares, la Pedagogía (la buena Pedagogía infantil, se entiende) nos ha hecho volver la vista hacia las funciones relacionales de la vida infantil. Se trata de una priorización casi forzada por la naturaleza de los procesos de desarrollo. Poco puede influir la educación sobre los factores somáticos y las disposiciones innatas de los niños y niñas (eso lo hace la Medicina y quizás la propia Psicología); la educación precisa centrarse en dimensiones más amplias: lo que hace que cada niño sea sujeto en su medio. Y es ahí donde aparecen esas dimensiones básicas que la profesora Formosinho acaba de mencionarnos: la construcción de la identidad; la afirmación del sentimiento de pertenencia (pero no una pertenencia que nos convierta en propiedad de alguien a quien se pertenece, terrible sino del que no siempre se ha librado la infancia, sino una pertenencia activa que me dote de protagonismo y capacidad de acción autónoma). Son dimensiones básicas del desarrollo infantil que no siempre forman parte de las condiciones contextuales en las que los niños crecen. Es ahí donde aparece la intencionalidad pedagógica para crear contextos enriquecedores que complementen los que cada familia es capaz de proporcionar a sus hijos. Obviamente eso no se consigue solo con teorías, sino con personas que las dominen y sepan sacarles el máximo partido

¹ Formosinho, J. y Oliveira. Formosinho, J. (2008). *Pedagogy-in-Participation. Childhood Associations's Approach*. Research Report. Lisbon: Aga Khan Foundation.

en función de cada situación. De esta manera, la pedagogía infantil requiere de una base de proyección sobre la realidad de cada contexto que habrá de asentarse en tres agentes clave: las educadoras, los niños y el propio currículo. Y de los tres, la pieza clave son los niños y niñas (considerados, además, así, en plural).

Descubrir al niño

Tenemos otro eje, otra intencionalidad: la identidad de las educadoras, pasando por documentar todo lo que ocurre en estos ejes, para que el niño, con la documentación se convierte en narrador de sus aprendizajes. Cuando el niño narra los aprendizajes recrea el significado, hace aprendizaje y meta-aprendizaje, se constituye como identidad subjetiva que aprende. Estos son nuestros ejes.

El primer ejercicio fue la reconstrucción de la imagen del niño. La imagen del niño era una imagen pobre, de un niño esperando a crecer, esperando a aprender, esperando a ser persona, esperando a tener derechos. Todo aquel grupo que creamos con el Proyecto Infancia con la beca que nos dio la Fundación Aga Kahn a la que se sumó la Fundación Gulbenkian, nos ayudó a ir a recuperar la tradición pedagógica del siglo XX: Malaguzzi que tanto valora al niño, Dewey que escribe páginas maravillosas sobre la competencia del niño; ¿por qué separar al niño del currículo? ¿por qué la identidad del niño tiene que ser incompatible con la identidad del currículo? Él llamó a esto un déficit reflexivo; hacer esta separación entre niño y currículo es para Dewey un déficit reflexivo.

Cuando salimos de la torre de marfil que era la universidad y fuimos a las aulas encontramos todos aquellos trabajos multicopiados, fichas. Nosotros no dijimos que no respetaban al niño; dijimos que todavía no habían descubierto al niño. Hay un texto nuestro que dice eso: "Ellos todavía no descubrieron al niño". Entonces vamos a descubrir quien es el niño; fue muy curioso.

Les pedimos que hiciesen fotografías de sus niños en acción y que las trajesen a la reunión. Entonces nosotros preguntábamos: "¿Qué estamos viendo en esta fotografía?". "Son bonitos, -decían. Son graciosos, son unos ángeles, hacen todo". Era una imagen angelical del niño, estereotipada, que tan pronto como hacía una pequeña tontería se convertía en un pequeño diablo. ¿Cómo vamos a dar la vuelta a esta situación? Y continuamos con el trabajo de las fotografías.

Comenzamos a crear juntos actividades nuevas, a grabarlas en vídeo. Con el vídeo la imagen es dinámica y muestra secuencias; así era posible analizar secuencias y comenzamos a intentar comprender tres cosas: lo que está haciendo el niño, lo que está sintiendo y lo que está aprendiendo. Comenzamos un recorrido con las educadoras de infancia sobre lo que el niño está haciendo, lo que está sintiendo y lo que está aprendiendo. Esto fue un año de trabajo y las educadoras entraron encantadas. Posteriormente, cuando les preguntamos, ellas nos dijeron que fue el descubrimiento de las competencias de los niños lo que les dio fuerzas para no detenerse. Porque había momentos de tanto cansancio que casi iban a desistir y fue el descubrimiento de la competencia en aquel ejercicio de analizar imágenes y secuencias lo que las animó. Cuando empezamos a crear estas actividades, no las fichas, descubrimos que un niño decía: "Voy a hacer una pintura para ti". Fue una pintura-escultura, una técnica mixta. Entonces el niño hizo esta imagen.



Yo estuve observándolo mientras hacía esta imagen, lo grabé haciendo esta imagen, le di tiempo, le di libertad, no hice preguntas. Y la educadora estaba mirando, estaba a mi lado, más tarde tuve una conversación con la educadora; decía que nosotros interrumpimos muchas veces a los niños, que es necesario darles tiempo. Cuando él acabó yo le dije: “me gusta mucho; no sé si tú me quieres decir lo que está aquí”. Y ella me dice: “mi colega, mi amiga María, tiene la madre embarazada; mi madre también estuvo embarazada; yo estuve en la barriga de mi madre, y yo fui muy feliz en la barriga de mi madre; esta soy yo en la barriga de mi madre y esto es para ti”. Como te puedes imaginar, cuando yo los veo, tengo miedo a que se me estropeen (aquí, por ejemplo, la tinta que se está deteriorando un poco), estoy preocupada como si yo tuviera aquí un Picasso que está empezando a estropearse, pero tengo una amiga que me va a hacer la recuperación de todas estas piezas.



Esta pieza es de un niño que tenía cuatro años, pero esta otra es de un niño un poco mayor, de ocho años. Esta historia no pasó conmigo, le pasó a Sara, una compañera nuestra. Sara apoyó a muchos niños que habían sufrido abusos sexuales. Esta pieza es una pieza producida por uno de estos niños, que era un niño muy pobre, que quiso ofrecer una pieza a Sara y creó este ángel para Sara que lo había acompañado durante tres años después de una situación de abuso sexual en la familia. Nosotros tuvimos una fase en la que hacíamos mucho este trabajo; infelizmente hoy estamos sin recursos para hacerlo, aunque nos gustaría poder volver a hacerlo.

Los niños son de una enorme competencia cuando quieren hacer cosas, cuando quieren ofrecer cosas, cuando quieren vehicular ideas y sentimientos, si nosotros les dejamos y si les damos algunos recursos materiales, obviamente. Muchas de las piezas bellísimas de nuestros niños se producen por haberles creado espacios y situaciones pero también por haberles enseñado algunas técnicas. Cualquier persona, cualquier adulto que quiere dibujar, necesita saber manipular el lápiz; si quiere pintar, necesita saber la diferencia entre una acuarela y un collage,... aunque a veces los niños no dominen los nombres técnicos, dominan las técnicas. Por tanto, para nosotros, como para otros proyectos de calidad, en el descubrimiento de la competencia del niño no está la exigencia de que ellos reinventen la rueda; nosotros sabemos que ellos son competentes, pero sabemos que ellos son más competentes si les retiramos las fichas y le traemos a trabajar con ellos a un alfarero local que les enseña a hacer escultura. Y es muy curioso que esta pieza es de un niño que deseaba -para mí fue una cosa rara-, deseaba que San Antonio preparase un novio para su madre. Sus padres estaban separados y él decía que a su madre le gustaría mucho tener un novio; creía que San Antonio habría de ayudarle.

El contacto con los alfareros locales que van al aula, el contacto con la pintura erudita, con el arte clásico, es el contacto con todos esos recursos lo que nosotros usamos. Nosotros sabemos que el niño es competente, pero es sobre todo competente en el diálogo, aprende con los otros, aprende viendo, aprende observando, aprende haciendo, aprende experimentando,... aprende experimentando si le damos recursos para experimentar. Nuestro amor por el arte, por la expresión artística, es también un amor y una defensa de la competencia del niño. El niño tiene una expresión artística muy rica, y mostrar esa expresión artística ayuda mucho a confiar en la competencia, es un paso en la defensa de la competencia del niño.

Comentario 10.

Tras descubrir la Pedagogía infantil, descubrir al niño-niña. Otro de los elementos de este proceso de visibilización del modelo educativo que profesa la profesora Formosinho. Como todas las grandes pedagogas del S.XX ha sentido la necesidad de “redescubrir la infancia”, en su caso, redescubrir a los niños y niñas concretos con los que se ha ido encontrando. Pasar de una imagen de los niños basada en sus carencias, a una imagen del niño basado en sus competencias y su capacidad de hacer, de sentir y de aprender. Del niño que espera a ser lo que será de joven y adulto, al niño que ya es niño y que puede disfrutar y experimentar plenamente esa etapa de su vida.

Pero esa imagen del niño/niña requiere de nuevos contextos educativos y curriculares. Es interesante la idea que remarca la profesora de no contraponer libertad infantil y currículo, más bien al contrario, habría que ver el currículo de esta etapa educativa como la gran herramienta para que el niño logre un desarrollo más profundo y equilibrado. Una síntesis entre Locke (el niño tamquam tabula rasa que hay que llenar desde afuera) y Rousseau (el niño como epítome de conocimientos y habilidades que solo precisan de un espacio natural y poco intervenido para que puedan desarrollarse por sí solas). Entre ambos polos, la profesora Formosinho sitúa la intencionalidad pedagógica, esto es, la capacidad de las maestras infantiles para crear contextos educativos capaces de complementar la iniciativa de los niños y niñas con las aportaciones de quienes pueden enseñarles técnicas de las que ellos se adueñarán para expresar sus ideas y sentimientos. Y cada paso que den, no será sino el escalón desde el que accedan a un nivel superior. Y desde este al siguiente. La pedagogía infantil no es sino una gran complicidad entre maestras, niños y currículo.

El proyecto EEL.

Tenemos cuatro libros del proyecto que publicó el Ministerio de la Educación. El proyecto EEL (*Effective Early Learning*, aprendizaje eficaz desde la infancia) fue un proyecto creado por Chris Pascal, que es hoy la presidenta de la Asociación Europea de Investigación de la Educación Infantil. En este tránsito del Proyecto Infancia a la Asociación Criança, nosotros sentimos mucha necesidad de trabajar varias de las dimensiones de la pedagogía: la observación, planificación y evaluación. En los primeros años de las Escuelas Superiores de Educación no había formación en evaluación para las futuras educadoras. Y era gracioso escucharlas hablar así: “ay, yo conozco muy bien a mis niños, ellos hacen todo y alguna cosa más”. Pero esta es una necesidad también sentida en Europa. También en Inglaterra Chris Pascal y Tony Bertram sintieron esa necesidad y tuvieron la oportunidad, con la entrada del gobierno de Blair, de crear aquello que se llama el proyecto EEL. Aquí en Portugal, con la autorización de Chris, nosotros lo traducimos con el título *Desenvolviendo a Qualidade em Parcerias*. De hecho, es el título que su autora le quería dar pero para conseguir la subvención le llamó aprendizaje eficaz.

Ellos crearon un modelo para la evaluación muy interesante porque es una combinación de evaluación hecha por los actores internos de cada escuela en compañía de actores externos. Consiste en entrevistas a niños, entrevistas a adultos y utilización de escalas, lo que nosotros preferimos llamar “instrumentos pedagógicos de observación”, porque la idea de escala o de test es muy complicada, y de hecho no son escalas ni tests. La escala de “*envolvimento*” (“implicación”) no es una escala ni un test, es un instrumento pedagógico para observar al niño. La prueba de “*compromiso docente*” del profesor (“*empenhamento*”) no es una escala para medir al adulto, es un instrumento de observación del adulto, pero nosotros preferimos llamarles “instrumentos de observación pedagógica”, porque la idea de escala estaba creando rechazos, y no son el test de Binnet o el Wechsler. El protocolo de

evaluación incluye entrevistas a los niños, entrevistas a los padres, entrevistas a los profesores, e instrumentos de observación de las prácticas, y propone que se haga una evaluación inicial, un plan de acción para la transformación, y que después se haga nueva evaluación. Es un ciclo típico de la investigación-acción.

Cuando nosotros quisimos entrar en la evaluación, una vez más recurrimos al concepto de arquitectura de diálogos; nuestra perspectiva en la Associação Criança es una arquitectura de diálogos. No es necesario reinventar la rueda, es necesario dialogar con los otros y crear cosas contextualmente significativas. A nuestro entender la originalidad es esa, es hacer una arquitectura de diálogos con las culturas locales, los profesionales locales, etc. Fuimos al encuentro de Chris y de Tony y comenzamos en la Asociación a utilizar el EEL. Entre tanto el Ministerio de Educación, como nosotros habíamos descubierto que era muy útil aquí en la Universidad del Minho y en la Associação Criança, me pidió que crease un grupo a nivel del Ministerio para que el EEL/DQP se convirtiese en un instrumento disponible para todo el país. Hoy está disponible en toda la nación y el Ministerio de Educación lo aconseja en su WEB como una fuente central para la planificación. Yo trabajé en el ministerio desde el 96 hasta el 2002 en torno al EEL. Primero formando un grupo de profesores universitarios, de enseñanza superior, escuelas superiores de educación y universidades para usar este material; después haciendo una experiencia sobre el terreno con este material y después cada uno de estos creó un grupo e hizo formación de formadores. Fueron, pues, tres fases las que se hicieron en el ministerio: creamos un grupo de profesores de enseñanza superior, que se apropió del material; un tiempo después ese grupo fue a experimentar con el material en el terreno y posteriormente ese grupo creó sus

propios grupos y, entre todos, hicimos formación de formadores. Cerca de 150 profesores y profesoras recibieron formación. Mientras tanto cambió el gobierno, se quedó todo parado, y hace quince días, recibí una llamada del ministerio: nos van a dar continuidad a este grupo de formación de formadores. Ahora ya no vamos a enseñar a experimentarlo, vamos a retomar aquel grupo de 150 profesores formados para ver como podemos hacer para que su experiencia resulte útil para el resto de centros y para la profesión y la comunidad profesional en general. La próxima semana tengo una reunión sobre esto.

Todo ese proceso fue muy interesante porque produjimos materiales. Produjimos el manual, produjimos un conjunto de estudios de casos, y produjimos dos ejemplos de prácticas que fueron importantísimos para las personas, porque si tú sólo produces el manual de evaluación, si tú solo produces estudios de casos por profesores de enseñanza superior... no basta. Entonces produjimos, en colaboración con profesores en el terreno, dos ejemplos de buenas prácticas.



Lenço de namorados

Uno de ellos, un trabajo de proyecto sobre "lenços de namorados"², es maravilloso. Alguien ofrece un pañuelo de novios para el

² Es una tradición portuguesa que se remonta a los siglos XVII-XVIII. Se trata de unos paños de lino bordados con figuras de diverso tipo que suelen llevar las chicas jóvenes en edad casarse. También era habitual que una joven enamorada bordara su pañuelo y se lo entregara a su enamorado cuando éste se ausentaba. Los bordados podían recoger imágenes significativas para la pareja, versos, mensajes. Formaba parte de los rituales de conquista: que el enamorado usase el pañuelo entregado por su enamorada significaba que daba por iniciada la relación; si lo ocultaba que no la deseaba o que aún no estaba decidido. Típico en la región de Minho. (Nota del Editor).

aula, los niños se quedan encantados y comienzan a decir "mi abuela tiene uno". Al día siguiente la profesora Filipa como ve que están entusiasmados lleva un libro que acababa de editar el ayuntamiento sobre "lenços de namorados" y los niños dijeron "este es nuestro proyecto", e hicieron un proyecto cuyas preguntas son: "¿Cómo comenzaron los pañuelos?", hicieron una pregunta sobre el origen; "¿Para qué sirven?" "¿Para qué se usan?", una cuestión de la finalidad, de los usos; "¿Por qué tienen estos dibujos y estas letras?", la simbología de los pañuelos, y llegaron al concepto de símbolo, con cuatro y cinco años, "¿Quién los hace?", la cuestión de la producción. Se organizaron en grupos, siguieron aquellas preguntas e hicieron estas cosas fantásticas, este trabajo fantástico. Entonces se hicieron cinco mil, se agotaron, se hicieron otros cinco mil, también se agotaron, y ahora pienso que vamos a retomarlos, reeditarlos. Dicen cosas interesantes. En aquel grupo, a un niño que se iba para Lisboa y que estaba lloroso por dejar a sus amigos y el proyecto; los niños deciden hacerle un *lenço de namorados*, pero se dan cuenta de que no tienen dinero para comprarlo, son caros, y hay uno que dice "no podemos comprarlo, pero podemos pintarlo". Y Filipa les consigue un paño, y ellos pintan, y una alumna de magisterio en prácticas que estaba en el aula les hace un bordado por el borde y ellos ofrecen un pañuelo como despedida a un niño que se va para Lisboa. ¡Esta es una cosa interesantísima! Descubren que muchas novias, cuando el novio iba para Brasil, les mandaban los pañuelos para que el novio no se olvidase de ellas e incluso se interesan por Brasil. Y al final ellos crearon una historia "el pañuelo de los amigos". Porque descubrieron que hoy en día los pañuelos no se ofrecen solo a los novios, se ofrecen a los amigos, y propusieron cambiar el nombre por el de "pañuelos de los amigos, una historia de la amistad". Esta es una.

Y otra práctica totalmente diferente es "limoneros y naranjos"³. Esta es el aula de Hélia. ¿Qué pasó aquí? Los niños entran en el

jardín de infancia y se dan cuenta de que los jardineros habían podado los árboles, y les pareció que los árboles estaban desnudos, muy tristes, y se propusieron hacer árboles e hicieron árboles maravillosos. Aquí Hélia documentó todo; la documentación es la escucha de la voz del niño para incluirla en el currículum; nosotros decimos que recuperamos la imagen del niño, y que la documentación es nuestra ancla para nunca olvidarla. Documentamos y ¿qué hacemos con la documentación? Tenemos que dar respuesta a la documentación, tenemos que incluir al niño en el currículum. Documentamos y al documentar, el niño se convierte en co-constructor del currículum. Aquí está esta niña trabajando en su árbol, el árbol está creciendo; Hélia va documentando y va haciendo una cosa: va analizando la documentación con el instrumento pedagógico de la implicación (*envolvimento*) y con las orientaciones curriculares. Hicimos dos ejemplos muy diferentes: un trabajo de proyecto analizado de una forma narrativa y este analizado con instrumentos de observación y evaluación.

Chris Pascal y Tony Bertrand fueron, a lo largo de todo este proceso, generosos, disponibles, otra vez en una arquitectura de diálogos, en diálogo con ellos este trabajo fue mucho más placentero, mucho más productivo y continuará siéndolo, ahora vamos a retomar. En Brasil, el proyecto EEL tiene mucho impacto; también hemos hecho en Santiago de Compostela algún trabajo con Miguel Zabalza y su equipo.

Nosotros vamos a retomar el proyecto EEL para ver cómo podemos poner esas 150 personas a ser útiles, y vamos a tener un congreso. Tenemos una agenda que es reimprimir los materiales: es rarísimo en un país de este tamaño se hayan vendido diez mil volúmenes. Lo vamos a reimprimir, vamos a crear una dinámica, poner el grupo a trabajar y al final, un año después tenemos un congreso que seguramente ayudaría mucho en España, si venís. Para nosotros ha sido precioso para la formación, para la intervención, para la investigación. Tenemos

³ Este proyecto se describe en el apartado de Experiencias de este mismo número de RELADEI. (Nota del editor).

varias tesis de máster, varias tesis de doctorado que han usado estos instrumentos de observación; después, como están siendo usados en muchas partes del mundo, podemos hacer estudios comparativos. El propio proyecto EEL, está siendo un apoyo a la investigación, no solo en Portugal. Chris y yo hicimos un estudio comparativo sobre la cuestión del “estilo del adulto educador” (*empenhamento*⁴). Nuestros profesores crecen fácilmente en sensibilidad al niño y consiguen ir dando alguna autonomía; a veces comprenden la autonomía como *laissez faire*, pero tienen muchas dificultades en el desempeño de la estimulación, porque cuando comienzan a querer estimular regresan al modelo antiguo didáctico: ¿es azul o amarillo? En Inglaterra se ha revelado que dar autonomía fue difícilísimo para sus profesores. Compartir instrumentos permite compartir investigación, compartir prácticas e investigación, y de hecho, la implicación [del niño] y el estilo [del adulto], el bien estar, etc. son hoy utilizados internacionalmente.

Comentario 11. *La profesora Júlia desgrana en este apartado su exitosa experiencia con el Proyecto EEL. A través de él, tanto ella como su equipo ejercieron una importante influencia en las políticas de infancia en Portugal y removieron las aguas de una pedagogía infantil que se había acomodado en exceso a los nuevos enfoques basados en fichas y materiales comerciales estandarizados. El proyecto EEL surge en un buen momento de la política inglesa (la incorporación de los laboristas de Tony Blair tras los largos años de thatcherismo) y se incorpora al contexto portugués cuando también están disfrutando de bonanza económica y de buenos políticos gestionando la educación. Es lo que suele pasar con las iniciativas educativas de hondo calado. La pena es que los cambios de gobierno suelen conllevar cambios en el desarrollo de las innovaciones sin darles tiempo a que desarrollen toda su capacidad de*

impacto en la mejora de la enseñanza. Eso pasó con el ELL. Afortunadamente, la profesora non anuncia que están a punto de retomar la propuesta. Ojalá puedan hacerlo, a pesar de la crisis. Afortunadamente, ya cuentan con materiales elaborados y con ejemplos de buenas prácticas muy extendidos entre el profesorado.

De este apartado, cabe destacar la importancia que tiene contar con un modelo bien acreditado de trabajo. También, que aunque se tenga modelo, lo importante es la formación de los educadores que van a utilizarlo porque en caso contrario, el poder de la homeostasis (la tendencia de las organizaciones a no cambiar) y de las culturas profesionales establecidas acaban fagocitando las innovaciones. El sistema de formación en cascada que emplearon en Portugal es un recurso útil cuando se desea que la innovación llegue a espacios amplios: siempre es necesario el estímulo a nivel local de alguien que se haya formado previamente tanto en la filosofía como en los procedimientos que constituyen la innovación que se pretende introducir. Serán afortunados si, después de este periodo de inacción, pueden recuperar el ánimo y voluntad con que iniciaron el proceso. Y eso nos vendrá muy bien a otros países para reencantarnos con las grandes posibilidades que el Proyecto EEL ofrece. La arquitectura de diálogos también debe servir en nuestro caso.

La EECERA (European Early Childhood Education Research Association)

Yo creo que tengo que decir algo de la EECERA. Es la Asociación Europea de Investigación en Educación de la Infancia. Tienen una revista, como casi todas las asociaciones, y de tres asociaciones de infancia, en todo el mundo, que tienen una revista en el SSCI, la nuestra es una de ellas. Y

⁴ La escala de *empenhamento* (estilo docente) aborda tres dimensiones básicas desde las que se evalúa la actuación de los adultos educadores. (1) la *sensibilidad* (capacidad de interpretar y atender las demandas de los niños, de ponerse a su disposición); (2) la *autonomía* que se concede a los niños para realizar tareas y tomar iniciativas; (3) la *estimulación*, esto es, el papel activo que desarrolla el adulto educador promoviendo actividades e involucrando en ellas a los niños y niñas. Con frecuencia, *autonomía* y *estimulación* suelen constituir tendencias contrapuestas cuando se puntúa alto en una suele puntuarse bajo en la otra. Es lo que la profesora Júlia comenta de los estudios comparativos. (Nota del editor).

tal vez esta es una buena presentación de la revista. Yo entré en el 94, pero había sido creada tres años antes, y desde ahí he trabajado mucho en la asociación. Soy miembro de la dirección, y dirijo los números monográficos de la revista. Este último número monográfico es sobre investigación praxeológica. Puedo hablar de la EECERA en dos aspectos, el personal y el asociativo. En cuanto a mí, los dos contextos más significativos para mi historia de vida profesional son la Associação Criança y la EECERA y, además, los dos están muy ligados. La EECERA es probablemente el segundo, pero están ex aequo, la Associação Criança y la EECERA. Fue para mí un contexto de aprendizaje, de desarrollo, de creación de amistades, de desarrollo de investigación, fue un contexto privilegiado para mí. En aquel año 94 que yo tuve la idea de ir al congreso a Suecia, e intuí que aquel era el grupo que yo quería, y Joao al año siguiente, que fue al congreso, confirmó que sí, que era el grupo que queríamos. Porque lo que podemos ver es que en el mundo de hoy, las personas se asocian, se asocian y todo queda en nada. Nosotros teníamos la conciencia de que queríamos hacer pocas asociaciones y muy profundas. Así fue con Santiago de Compostela –Miguel Zabalza y Lóis Ferradas-, así es con Brasil – con Tizuko, con Mónica- es un grupo muy fuerte que aún continúa, y así fue con la EECERA. Teníamos la conciencia de que correr para todas partes no nos llevaba a ningún lado. Queríamos escoger contextos que nos escogiesen a nosotros también. De hecho el vínculo con Chris y Tony fue muy buen y yo fui, cada vez más, dando algo de mi tiempo a la EECERA, y Joao también. Y de hecho, debo decir que es para mí, en mi historia de vida profesional, un contexto muy significativo. Como investigadora también, porque encontré investigadores, encontré mucha gente que comparte mis preocupaciones, y preocupaciones diferentes a las mías, e hice amigos, encontré personas con quien discutí, con quien aprendí.

Después, tengo que referirme a la asociación como una red muy especial. Todos los años las personas nos dicen que es el congreso donde se sienten mejor. Nosotros

tenemos una filosofía que es "honrar a los investigadores establecidos y apoyar a los investigadores jóvenes". Tenemos un clima de vínculo entre los investigadores establecidos y los investigadores novatos, que es muy bueno y que lleva a un clima, un deseo de trato. Las personas dicen "en otras asociaciones nosotros nos sentimos muy lejos, muy distantes, dicen los más jóvenes, muy lejos de los *big fishes*, y nosotros debajo". Nosotros aquí, en la EECERA, sentimos pertenencia, nos sentimos una familia y nosotros tenemos constante preocupación por hacer actividades para los investigadores más jóvenes. Todos los años hacemos talleres para cómo acceder a la publicación, qué oportunidades hay de aprendizaje para ser investigador. Tenemos mucho cuidado con los investigadores jóvenes, con los más jóvenes, eso crea un clima muy bueno. A pesar de ser europea, acogemos muy bien a personas de otros contextos. Este año hemos tenido 25 neozelandeses, no sé cuántos australianos, chinos,... Queremos mantener el espíritu europeo, la idea de democracia, de participación, las ideas que Europa necesita defender. Acogemos muy bien también a los internacionales, de América, de Nueva Zelanda; pero este trabajo que la asociación europea ha hecho, que es para los investigadores establecidos pero sobre todo para los investigadores en desarrollo, creo que tengo que acentuarlo, y que decir que creo que es probablemente debido a toda la dirección, pero tiene mucho que ver con las personas que son Chris y Tony.

Yo creo que el momento es de desánimo por lo que está sucediendo, pero yo aprendí con Paulo Freire, que necesitamos deconstruir lo que está pasando solo como base para construir el futuro, para crear esperanza. Y yo no puedo creer que con fuentes tan ricas como las que tenemos hoy para desarrollar las pedagogías participativas, no puedo creer del todo que se pierda este espíritu. Bolonia, la crisis europea, la crisis mundial, todo esto está cerrando, poniendo límites a la calidad de la educación de la infancia, pero yo tengo la certeza de que con los recursos de los que disponemos, y más que esto, con la facilidad inmensa que hoy hay para publicar esos recursos y con aquello que yo veo también, el

deseo de crear redes, no son solo los libros que se ponen en las exposiciones, hay mucho deseo de crear redes. Yo creo que los materiales, las redes, las personas, recrearán la educación de la infancia en el siglo XXI con un fuerte espíritu democrático, con un fuerte respeto por el niño y un fuerte respeto por los profesionales que trabajan con los niños.

Comentario 12

Otro de los grandes protagonistas de la vida de nuestra compañera y amiga Júlia ha sido, sin duda la EECERA. La Asociación ha sido muy importante, como cuenta, para ella y su desarrollo profesional y ella ha sido muy importante para la Asociación. No es fácil entender la EECERA sin la presencia, actuación y liderazgo que Júlia y João Formosinho han ejercido en ella.

Esta vinculación estrecha con colegas de otros países es el producto natural de una historia de vida que ya comenzó con mucha actividad internacional desde sus propios estudios en EEUU e Inglaterra. Se trata de una cualidad, la internacionalización, el dominio de otros idiomas, que cada día resulta más importante para cualquier profesional.

Dos cosas merecen destacarse de esta última parte de la historia de vida de Júlia: su capacidad para combinar de manera rica y productiva lo global (la visión internacional de los problemas, la aparición de nuevos enfoques educativos, etc.) con lo local (los problemas portugueses, la evolución de la infancia y de los niños concretos de los diversos contextos en los que ha ido trabajando, la necesidad de formación del profesorado). Ella lo expresa señalando la conexión vital que para ella ha tenido la simbiosis entre la Associação Criança y la EECERA.

El otro aspecto a destacar es el valor que la profesora concede al asociacionismo. No sería lógico en ella la postura contraria. Defendiendo la pedagogía participativa, la importancia de la colaboración, el "aprendizaje coral", parece obvio que destaque la importancia del agrupamiento de los profesionales e investigadores. Todos necesitamos aprender de los otros y todos tenemos el compromiso de aportar a los otros

lo que nosotros sabemos o hemos experimentado. Sin eso no es ya que no exista participación, ni siquiera existe Pedagogía.



Artículo concluido 1 de febrero de 2013

Cita del artículo:

Zabalza, M.A. y Ferradás, L. (2013): Julia Oliveira Formosinho. Poniendo en Valor la Pedagogía de la Infancia. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), Vol.2(1), pp. XX-XX. Publicado en <http://redaberta.usc.es/reladei>

Acerca de los autores



Miguel Angel Zabalza Beraza

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Santiago de Compostela, España

Mail: miguel.zabalza@usc.es

Miguel A. Zabalza, Doctor en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid. Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela y profesor visitante de universidades de Europa e Iberoamérica. Director del grupo de investigación GIE (GI-1444). Presidente de la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria (AIDU) y del Instituto Latinoamericano de Estudios sobre la Infancia (ILAdEI). Es especialista en Educación Infantil y ha publicado, individualmente o en colaboración, más de 100 libros y artículos sobre diversas temáticas educativas.



Lois Ferradás Blanco

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Santiago de Compostela, España

Mail: miguel.zabalza@usc.es

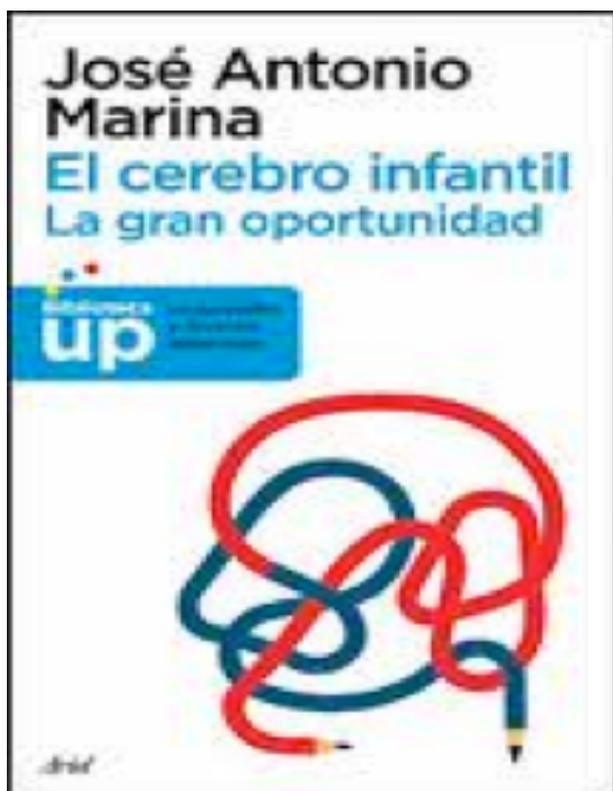
Lois Ferradás Blanco es Doctor en Pedagogía por la Universidad de Santiago de Compostela, España. Profesor titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de esta misma universidad. Es miembro del grupo de investigación GIE (GI-1444). Actualmente es decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la USC. Sus líneas de investigación y sus publicaciones se centran en el ámbito de la Educación Infantil.

Vol. 2 N°1

Marzo 2013

ISSN: 2255-0666

RECENSIONES



Dentro del ambicioso proyecto que el filósofo José Antonio Marina se ha propuesto realizar con el fin de contribuir a la educación de los niños a través de la labor de padres y educadores, su Universidad de Padres (UP) (www.universidaddepadres.es), es ésta una nueva obra de la biblioteca UP (www.bibliotecaup.com).

El cerebro infantil, la gran oportunidad, es un texto ágil, dinámico y abierto que, además de acercar al lector al conocimiento de la arquitectura y funciones cerebrales de la mano de los más importantes especialistas, constituye todo un estímulo para despertar curiosidades, para querer saber más y para replantearse las relaciones entre neurociencias y educación.

El cerebro infantil, la gran oportunidad

José Antonio Marina

Ariel, Barcelona, 2011

Grupo editorial Norma, Perú, 2011, 2007.

Lejos de la pretensión de convertir a padres y maestros en pequeños neurólogos, el objetivo último de la obra es contribuir a la comprensión del funcionamiento de nuestro cerebro, pues ello nos va a permitir conocer y entender mejor a nuestros hijos y alumnos y a que nuestras actuaciones -la educación que les damos- optimice sus potencialidades. Sabemos que el cerebro está configurado para aprender, debemos saber cómo influir para que aprenda mejor.

Agrada comprobar que una temática tan compleja llega fácilmente al lector gracias al empleo de un lenguaje claro, sencillo, con ejemplos y anécdotas aclaratorias que un comunicador como Marina utiliza con maestría. A esta fácil lectura contribuye también la estructura de la obra; al igual que la que la precede en la colección Biblioteca UP, *La educación del talento*, divide cada capítulo en tres partes: una inicial, teórica, en la que se expone el tema, una segunda, en la que se establece contacto con expertos en el tópico

abordado y la tercera y última es un diálogo abierto –que se prolonga en internet- con personas atraídas por el asunto tratado.

Sus 8 capítulos constituyen un viaje por el paisaje cerebral de la mano de guías expertos tan relevantes como A. Damasio, S. Pinker, T. Brazelton o U. Frith, sin olvidar al maestro Luria, que se encuentran –o se provoca su encuentro- con otros no menos relevantes concedores del ser humano y del hecho educativo: J. Piaget, L. Vygotski, J. Bruner, R. Feuerstein y hasta los mismos Spinoza, Roff Carballo o Sto. Tomás, por citar sólo algunos. Encuentros tendentes a demostrar que el cerebro nos permite aprender, pues somos educables, pero también que alcanza nuevas funciones gracias a la acción educativa.

El libro comienza recordándonos una breve abecedario cerebral y nociones básicas sobre su funcionamiento y la configuración del cerebro del bebé, hecho que, además, trae de nuevo a la actualidad el clásico tema *nature-nurture*, la relación entre los genes y el entorno, entre la naturaleza y la cultura, la dicotomía ¿nacemos o nos hacemos?. Respuestas desde la plasticidad cerebral, la apertura de nuestro código genético o la evidencia de nuestro margen de reacción son reiteradas a lo largo del texto.

Conocer nuestro funcionamiento cerebral supone también abordar temas tan atrayentes y actuales como son la configuración de nuestra cognición: procesos cognitivos como la atención, la memoria o la inteligencia y su mejora ocupan importantes capítulos. Y también el conocimiento de nuestras emociones, el nacimiento de la personalidad -con el temperamento y sus diferencias marcadas por la regulación del sistema nervioso como elemento origen- o el afecto, como urdimbre afectiva básica del ser humano, en cuya raíz encontramos también marcadores biológicos. Sin olvidar que no sólo somos razón y corazón, cognición y afecto y emoción, sino también, y relejando con otros ojos a Freud, conciencia e inconsciente.

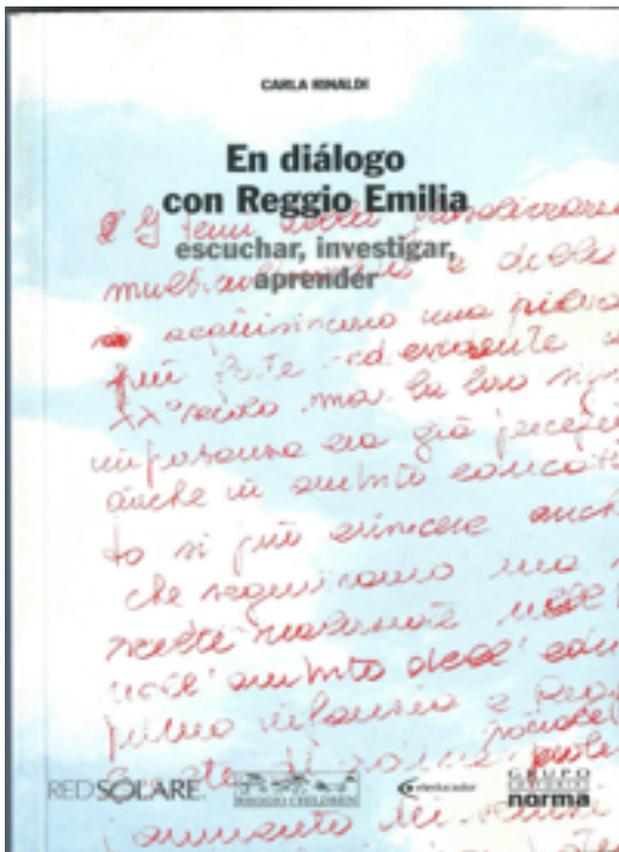
Si el objetivo de la obra de Marina, tal y como él reconoce, es elaborar una teoría de la inteligencia que comience en la neurología y

termine en la ética, esta obra representa un paso crucial al otorgar a la educación un papel clave tanto en la configuración de cada ser humano como de la propia humanidad. Una educación que permita a cada individuo aprender a aprovechar sus posibilidades, a elegir sus metas, a esforzarse para conseguirlas, a disfrutar con las oportunidades, a solventar los conflictos y a superar con la resiliencia de la que nos habla B. Zyrulnick las adversidades. Para conseguirlo nos necesita, necesita a “toda la tribu”, que debe aprender a actuar acorde con la naturaleza bio-psico-social del ser humano. Lecturas como la de la presente obra no sólo son capaces de hacérselo ver, sino que despiertan en nosotros la curiosidad y la motivación para hacerlo, pues si nuestra inteligencia nos hace mirar adelante, el mundo que se nos adelanta necesita de personas que, como nuestro cerebro, se creen y transformen.

Padres y educadores no debiéramos perder la ocasión de adentrarnos en este mapa de signos de las posibilidades futuras de nuestros hijos y alumnos que es el cerebro, su gran oportunidad.

M^a Teresa Sánchez Castaño.

Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Santiago de Compostela España.



Carla Rinaldi junto con el profesor Loris Malaguzzi -creador de la pedagogía de las primeras escuelas comunales de la infancia de Reggio Emilia-, es autora y actora de una de las más bellas historias de educación escrita por una comunidad y por una ciudad, Reggio Emilia, Italia.

El libro recopila una selección de textos que durante más de veinticinco años de trabajo e investigación Carla Rinaldi produjo y expuso en conferencias, artículos y entrevistas; en ellos expone la visión filosófica, política, educativa y cultural de una ciudad educadora, que se educa y educa en las potencialidades, virtudes y derechos de las niñas y los niños.

En diálogo con Reggio Emilia, escuchar, investigar, aprender

Carla Rinaldi

RedSolare, Reggio Children, el educador,
Grupo editorial Norma, Perú, 2011, 2007.

Los diecisiete capítulos que integran el libro, nos invitan a descubrir, escuchar y comprender la sabiduría infantil, a través de propuestas teóricas y prácticas. Tomando como referencia el socioconstructivismo, Carla Rinaldi y sus colegas asumen el saber como “una interpretación de la realidad en permanente transformación”, en donde cada uno construye en relación con los otros. Es así como construyeron discursos y significados propios para comprender al niño como un ser valioso, de capacidades infinitas, nacido con cien lenguajes, con lo que dan paso a un proyecto pedagógico que pone en primer plano las relaciones, los encuentros y el dialogo.

En los primeros capítulos: *Desde los niños: el conocimiento de los maestros (1984)*, *La participación como comunicación (1984)*, y *¿Programación en las guarderías? (1988)*, da a conocer el proceso de elaboración comunitaria del proyecto educativo. Asumiendo que “El nido, es un sistema de comunicación integrado en el sistema social: un sistema de comunicación, de socialización, de personalización; un sistema de interacción donde están comprometidos básicamente, los tres sujetos

protagonistas del proyecto educativo: el niño, los maestros y la familia. Tres sujetos inseparables para desarrollar su tarea prioritaria...”

En Malaguzzi y los maestros (1995), presenta la valoración y respeto al trabajo de los “Maestros en su mayoría mujeres, orgullosamente, generosamente mujeres..., respeto dirigido a la competencia y a la inteligencia estratégica que puede (y quizá debe) caracterizar la profesionalidad del maestro. Expone lo que Loris Malaguzzi, pensaba y creía del niño y el maestro, “El niño muere si le quitamos la alegría de interrogarse, de pedir, de demandar, de explorar; muere si no siente que el adulto está cerca a él para que vea cuánta fuerza, cuanta energía, cuánta inteligencia, invención, capacidad y cuánta creatividad están ya en su cultura. El niño quiere ser mirado, observado, aplaudido”. Así el maestro muere “porque no puede trabajar sin sentido, sin protagonismo activo y compartido. No puede limitarse a ejecutar, por diligencia e inteligencia, programas e instrumentos pensados por otros y proyectos para niños hipotéticos y para contextos también hipotéticos e indefinidos. Por lo que el maestro busca lo mismo que buscan los niños: encontrar un sentido a su trabajo, a su ser, encontrar valor y significado a lo que hace; salir de la indiferencia, del anonimato; lograr resultados, pero, sobretudo a vivir procesos que compensen el trabajo y el esfuerzo y que enriquezcan su inteligencia.

Una manera para que los maestros sean protagonistas lo deja plasmado en *Documentación y evaluación: ¿cómo se relacionan? (1995-98)*, *Documentación e investigación (1999)* *El maestro como investigador: la formación en una escuela de la educación (2001)*, en donde expone la importancia de la documentación, como un proceso de recolección de evidencias y artefactos de tipo verbal, gráfico, apuntes, fotografías y videos, que plantean lo que ocurre en el aula. Para que estos se conviertan en huellas visibles y auditivas capaces de apoyar el aprendizaje y la enseñanza. Para hacer visible la naturaleza de los procesos de aprendizaje y las estrategias cognitivas usadas por cada niño y el grupalmente. A través de la

documentación el maestro, y sobretudo el mismo niño puede reflexionar sobre las formas de su propio proceder cuando aprende, mientras construye su conocimiento, por lo tanto, no es una documentación de productos, sino de proceso y recorridos mentales. Lo que también permite analizar, reflexionar, investigar y evaluar el trabajo docente y aprender a enseñar; no lo que él quiere enseñar, sino lo que el niño quiere aprender. Así maestros y niños podrán explorar juntos cómo proceder mejor, al ser compartido con los niños, las niñas, los padres de familia y colegas.

A través de *El ambiente de la infancia (1998)*, *Las preguntas de la educación de hoy (1998)*, *Continuidad en los servicios educativos (1999)*, *La creatividad como una cualidad del pensamiento (2000)*, *El almuerzo en la escuela como experiencia educativa de escucha de sí mismo y de los demás (2007)*, deja plasmadas una serie de conceptos y concepciones que fundamentan la propuesta de Reggio Emilia, como niño, infancia, aprendizaje, continuidad, cambio, creatividad, escuela, educación, los valores de educar en el tiempo presente. Carla Rinaldi, comenta que uno de los puntos fundamentales de la filosofía de Reggio es la imagen de un niño que desde el momento de su nacimiento forma parte del mundo, que se siente parte de él y dispuesto a vivir el mundo, lleno de curiosidad y de ganas de vivir. Un niño que está lleno de deseo y habilidad de comunicarse desde el inicio de su vida. Un niño que tiene la capacidad de crear mapas para su orientación personal, social, cognitiva, afectiva y simbólica. Como un ser extraordinario, complejo e individual que existe a través de sus relaciones con los otros y siempre dentro de un contexto particular. Como co-constructor, desde el comienzo de su vida, de conocimiento, cultura y de su propia identidad, ya que es un niño competente, activo, crítico. Un niño, por ende “incomodo en el sentido de que es capaz de crear cambios, movimientos dinámicos en los sistemas en los que se inserta, sea social, familiar o escolar; creador de cultura, de valores o de derechos y competente para vivir y conocer.

Plantea que el niño nace con las capacidades para aprender, que no necesita preguntar ni tener el permiso de los adultos para hacerlo. De tal manera que el aprendizaje es concebido, como una actividad cooperativa y comunicativa, en la que los niños son agentes activos que construyen el conocimiento y crean significados del mundo, en conjunto con los adultos y con otros niños.

Por lo tanto es un reto para las escuelas, maestros y padres de familia construir juntos conocimiento y cultura.

Rosa María Cruz Guzmán

Escuela Normal para Educadoras

México D.F.



Las escuelas infantiles son espacios de encuentros, desencuentros, construcción de relaciones, conocimientos, afectos e identidades. Es ahí donde se develan las transformaciones de las dinámicas sociales y familiares. En la cotidianidad de la interacción de las y los docentes con las niñas y los niños se percatan, reflexionan y analizan los nuevos estilos de vida y convivencia con y entre adultos y con el entorno. Enfrentan experiencias, que en ocasiones les provoca incertidumbre, al no saben cómo intervenir en el proceso educativo de sus alumnos. También se enfrentan a la necesidad de movilizar sus formas de pensar, sus creencias y

La escuela infantil: observatorio privilegiado de las desigualdades.

Félix López Sanchez (Coord)

Graó, Barcelona, 2007

certezas, y dar paso a la transformación y enriquecimiento a sus conocimientos acerca de la infancia, la familia, la educación y el reto de transformar sus prácticas pedagógicas.

Félix López y demás autores presentan un libro que sin lugar a dudas, es una herramienta útil para que los profesionales de la educación infantil se acerquen de manera reflexiva y encuentren propuestas que les ayuden a realizar una mejor intervención educativa en sus aulas. Ya que proporcionan elementos conceptuales y estrategias prácticas para llevarlas a cabo tanto con los niños y las niñas, como con las madres y padres de familia, también ofrecen una rica bibliografía que permite profundizar en cada tema.

Son trece temas, cada uno se desarrolla en un capítulo que tiene unidad y finalidad en sí mismo, por lo que el lector tiene la opción de iniciar y continuar con el que prefiera. Entre estos están: *Antes de ir a la escuela: ansiedad, miedos e ideas de los padres, Los miedos infantiles. ¿Qué podemos hacer los educadores?, Los conflictos y problemas de*

conducta en un centro infantil, Cómo favorecer las relaciones de amistad en la etapa infantil.

Hijos e hijas de familias no convencionales, es un tema novedoso que nos obliga a reconocer, aceptar, respetar esta realidad para intervenir adecuadamente en el proceso educativo de las niñas y los niños. El autor presenta algunos tipos de familias no convencionales, como son las familias monoparentales, familias con hijo único, parejas que se separan, padres o madres homosexuales, parejas heterosexuales, familias adoptivas, abuelas y abuelos, y nietos y familias reconstruidas. También plantea las posibles formas de intervenir desde la escuela para que los menores se sientan bien dentro de su propia familia y acepten la de los demás. Y que lo importante es comprender que los menores necesitan un vínculo afectivo seguro, estable y eficaz, y que esto es lo que constituye el núcleo de la familia.

Niñas y niños adoptados en la escuela infantil, es otro tema que nos lleva a reflexionar acerca de lo que la adopción significa y del perfil típico de las niñas y los niños adoptados. La manera como se integran a las aulas y las necesidades específicas que este alumnado expresa en las aulas, por lo que la respuesta educativa debe concretarse en seis áreas o ámbitos: respeto, integración, afecto estimulación, técnicas disciplinarias y contacto y coordinación con la familia.

El trabajo en contextos educativos con niños y niñas enfermos y frágiles. Desde hace tiempo las escuelas tienen el compromiso de integrar al proceso educativo a niñas y niños que padecen alguna enfermedad crónica, como los que tienen una discapacidad. Situación que no ha sido fácil debido a que los y las docentes tienen poca o nula información y experiencia para intervenir asertivamente, por lo que este capítulo es una aportación que ayuda a comprender, qué es un niño frágil, cuándo pueden aparecer los problemas en los niños frágiles, los diferentes niños frágiles: sensoriales, físicas, intelectuales y otras fragilidades como el autismo, los trastornos por déficit de atención con o sin hiperactividad y los trastornos orgánicos como la epilepsia o la diabetes. Y lo importante es que también

presenta una serie de orientaciones para la práctica, como es, lo que la escuela debe saber, lo que el propio niño debe saber, lo que los demás niños deben saber y el educador como cuidador.

Manifestaciones sexuales infantiles. La identidad y sus problemas, Familias en las que hay malos tratos, Los abusos sexuales a menores en la primera infancia, Hijos de enfermos crónicos. Estos son temas han estado presentes en la vida de muchas niñas y niños, que en ocasiones ni las familias ni las escuelas han podido abordar abiertamente. En ocasiones por temor a enfrentar la situación, en otras por falta de información y experiencias para intervenir adecuadamente. El libro ofrece información que ayuda a conocer las problemáticas desde una mirada conceptual, pero no se queda ahí solamente, sino que da propuestas a la escuela y a los educadores para trabajar con los infantes en la prevención, la atención y la intervención para fortalecer su autoestima, su estabilidad emocional y el autocuidado.

Abuelas, abuelos... y nietos: vinculación intergeneracional, ante diversas situaciones familiares como puede ser el divorcio, la violencia domestica, el abandono de uno de los padres, o bien, las necesidades laborales de madres y padres de familia, estas situaciones han propiciado que las abuelas y/ o los abuelos asuman el rol de cuidadores y madres o padres sustitutos. Las autoras proponen algunas actividades a desarrollar con niños y abuelos como herramientas de aprendizaje.

Por último, el tema de La exclusión social en la infancia: la función de la escuela, hace referencia a la situación en que se encuentran las personas que no pueden participar plenamente en la vida económica, social y civil, o cuyos ingresos o recursos (personales, familiares, sociales y culturales) son tan inadecuados que no les permiten disfrutar de un nivel y una calidad de vida. Por lo tanto, la exclusión social es un factor de riesgo para la primera infancia porque puede afectar al desarrollo de sus capacidades físicas, cognitivas, afectivas y sociales; mientras que en la segunda infancia y la adolescencia puede

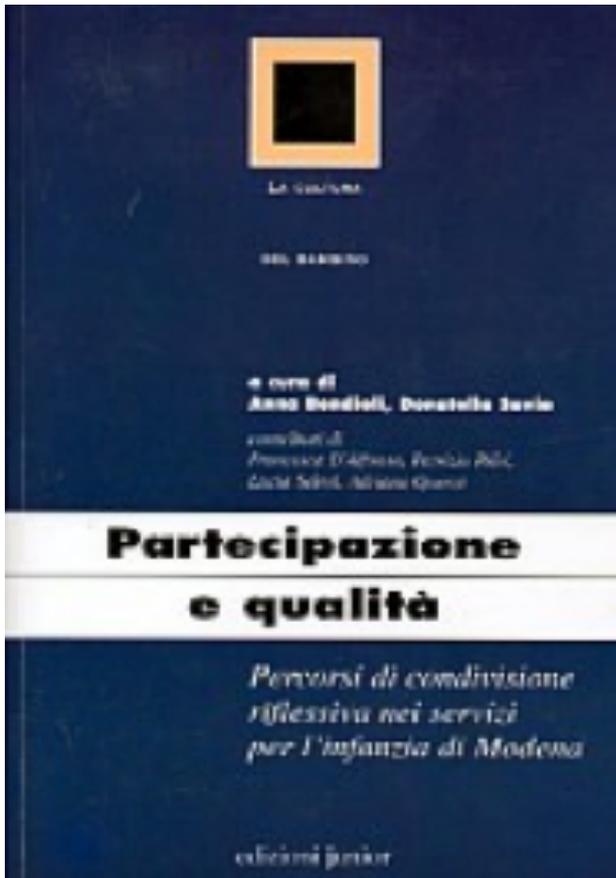
tener un impacto en el fracaso y abandono escolar. Ante esta problemática, las autoras plantean que la escuela infantil debe asumir tareas preventivas y compensatorias para los infantes en riesgo de exclusión social, y nos ofrecen propuestas para una mejor intervención.

Así, *La escuela infantil: observatorio privilegiado de las desigualdades*, se convierte en una obra indispensable incluso para aquellos docentes que tienen muchos años de experiencia en las aulas preescolares, además con la certeza de que para otros profesionales de la educación infantil y para madres y padres de familia será de utilidad.

Rosa María Cruz Guzmán

Escuela Normal para Educadoras

México D.F.



Il volume, curato da Anna Bondioli e Donatella Savio, documenta una serie di “percorsi di condivisione riflessiva” che hanno interessato ricercatori, insegnanti e famiglie nei servizi per l’infanzia di Modena per un lungo arco temporale (quasi dieci anni). Il lettore apprende che nei nidi d’infanzia e nelle scuole dell’infanzia di Modena sono state realizzate esperienze di *educational evaluation* finalizzate essenzialmente a coinvolgere diversi attori sociali, nella convinzione che la valutazione della qualità dei contesti dell’educare sia un prezioso strumento per crescere in consapevolezza circa le specifiche responsabilità di ciascuno e circa un potere

Partecipazione e qualità. Percorsi di condivisione riflessiva nei servizi per l’infanzia di Modena

Anna Bondioli, Donatella Savio

Contributi di Francesca D’Alfonso, Patrizia Rilei, Lucia Selmi, Adriana Querzè.

Parma, Spaggiari-Edizioni Junior, 2010

decisionale fondato su modalità di condivisione e di partecipazione attiva.

Il volume presenta, insomma, l’itinerario compiuto a Modena, la sua storia e le sue ragioni teoriche, ma anche una pluralità di strumenti di analisi della quotidianità educativa nei servizi per l’infanzia, capaci di dare voce agli insegnanti e agli educatori, alle famiglie, in vista di processi di miglioramento condivisi.

Nei suoi tre saggi qui pubblicati, Anna Bondioli sottolinea l’importanza della promozione di processi di valutazione della qualità dei contesti educativi in senso formativo, discutendo la letteratura di riferimento in ambito internazionale sul tema della *educational evaluation* in prospettiva democratica e partecipativa, in vista di un processo di *empowerment* basato sulla



Instituto Latinoamericano de Estudios sobre la Infancia

Sección de noticias del Instituto

Invitación a participar en un Proyecto de investigación

El grupo GIE (Grupo Interuniversitario de Estudios), de la Universidad de Santiago de Compostela, dirigido por el Prof. Miguel Zabalza, coordina un proyecto de investigación seleccionado en la convocatoria de I+D+I española de 2012.

El Proyecto se denomina: Diseño Curricular y Buenas Prácticas en Educación Infantil: una visión internacional, multicultural e interdisciplinar. Participan en su desarrollo 38 investigadores (23 mujeres y 15 hombres), pertenecientes a 9 universidades españolas.

Partimos de la idea de que la Educación en general y, más particularmente la Educación de la Primera Infancia, se han convertido en el principal compromiso de la agenda política para el siglo que comienza. Objetivo que resulta imposible de alcanzar sin el concurso de la investigación y los especialistas en el ámbito de la educación. La UNESCO recogía esta idea en su objetivo estratégico para la educación de esta década:

“Promouvoir l’experimentation, l’innovation ainsi que la diffusion et le partage de l’information et des meilleures pratiques, de même que le dialogue sur les principes d’action dans le domaine de l’éducation” (UNESCO 31C/4). Y en términos similares el Bureau International

d’Education (BIE) señala como su misión básica para estos años: “(a) Faciliter la circulation de l’information et l’échange d’expériences a travers le monde e (b) systematiser, analyser et mettre à disposition ces informations et expériences”.

Nuestro proyecto se sitúa en esa línea estratégica de identificación, análisis, representación y visibilización de buenas prácticas en la Educación Infantil. Y pretende hacerlo en una perspectiva internacional (invitaremos a participar a investigadores y equipos de investigación de diferentes países), multicultural (buscando modelos que respondan a las características propias de los diversos contextos culturales) y multidisciplinar (tomando en consideración acciones innovadoras en los diversos ámbitos curriculares y/o de gestión de la Educación Infantil).

El proyecto se ha construido, por tanto, en torno a tres objetivos básicos:

1. Identificar, analizar (tanto en su fundamentación teórica como en su desarrollo práctico), representar y hacer visible (de forma que pueda ser conocido y transferido) más de un centenar de buenas prácticas en los diversos ámbitos y dimensiones que caracterizan y afectan a la Educación Infantil.

2. Establecer un marco de características y condiciones plural y flexible sobre la calidad en la Educación Infantil: qué tienen en común y de

diferente, de propio y de transferible las experiencias analizadas.

3. Colaborar en la creación de una comunidad internacional de profesionales e investigadores de la Educación Infantil capaces de generar sinergias y dinámicas de colaboración e intercambio de experiencias.

La selección de “Buenas Prácticas” se hará a través de criterios consensuados previamente por el equipo. Cada una de las experiencias, previo acuerdo con la institución, se estudiará in situ a través de un abordaje triple: entrevista con los responsables y/o los educadores (según se trate de una acción institucional o de un educador/a particular); observación de la práctica y recogida de evidencias (grabaciones, productos, observaciones pautadas); análisis de documentos institucionales y profesionales (proyecto educativo, programaciones de grupo). Los análisis se harán en tres niveles: cada buena práctica singular (lo que la caracteriza, cómo nació, cómo sea ido desarrollando, qué resultados se han obtenido); clusters de buenas prácticas pertenecientes al mismo ámbito curricular o de gestión; conjunto de buenas prácticas analizadas (para establecer lo que tienen de común y de diverso entre ellas).

El producto esperado del proyecto es obtener un repositorio de 100 o más buenas prácticas descritas y analizadas tanto una a una como en conjunto. Dichas buenas prácticas quedarán así a disposición de todas aquellas personas e instituciones implicadas en el diseño y desarrollo de políticas y/o prácticas de Educación Infantil.

A través de este número de RELADEI queremos invitar cordialmente a todos los colegas de otros países interesados en esta temática a participar en nuestro proyecto.

Para mayor información, pueden ponerse en contacto con nosotros a través de los siguientes correos electrónico:

Miguel Zabalza Beraza: miguel.zabalza@usc.es

Lois Ferradás Blanco: lois.ferradas@usc.es.

Miguel Zabalza
Presidente de RELAdEI

Invitation to participate in a research Project.

The research group GIE (Interuniversity Group of Studies) of the University of Santiago de Compostela, led by Prof. Miguel Zabalza, coordinates a research project selected in the last Research National Plan of R+D+I (Research- Development- Innovation) 2012.

The name of the Project is: *Curriculum design and Good Practices in Early Childhood Education: an international, multicultural and interdisciplinary approach*. 38 researchers (23 women and 15 men), belonging to 9 Spanish universities will be involved in the research.

We start from the idea that Education, in general, and more particularly Early Childhood Education, has become a major commitment to the political agenda for the coming century. This goal is unattainable without the support of research and education professionals. UNESCO picked up this idea in its strategic objective for the education of this decade:

"Promoting experimentation, innovation and the dissemination and sharing of information and best practices, as well as dialogue on principles of action in the field of education" (UNESCO 31C / 4). In similar words, the Bureau International d'Education (BIE) states as its primary

mission for these years: "(a) *To facilitate the flow of information and exchange of experiences around the world and (b) systematize, analyze and make available such information and experiences.*"

Our project is located exactly at the mentioned strategic line : looking at *identification, analysis, representation and visibility* of good practices in Early Childhood Education. It intends to do so in an *international* (involving researchers and teams from different countries), *multicultural* (looking for models that meet the characteristics of the different cultural context) and *multidisciplinary* (taking into account innovative approaches in the various areas of the curriculum and / or management of Early Childhood Education) perspective.

This project has been built around three basic objectives:

1. To *identify, analyze, represent and make visible* a hundred examples of good practices in the various components and dimensions that characterize and affect Early Childhood Education.
2. To establish a flexible and plural framework of features and conditions on the analyzed experiences: What is the uniqueness of each experience and what can be transferred to others?

3. To create an international community of researchers and practitioners able to generate strong dynamics of cooperation and exchange.

The selection of "Best Practices" will be done through pre-established and agreed criteria extracted by the team from the current research. In agreement with the institution, each of the experiments and the selected practices will be studied in situ through a triple approach: (1) interviews with managers and / or teachers (depending on whether it was an institutional or class-centered practice); (2) practice observation and collection of evidences (recordings, products, patterned observations); (3) analysis of institutional and professional documents (educational project, learning schedules).

Analyses were conducted on three levels: (a) individual analysis of each studied *good practice* (both in its theoretical foundation and as a real practice: what is distinctive, how they started, how they evolved, what results have been obtained), (b) analysis of clusters of good practices (reviewing those belonging to the same scope or to one curriculum area), (c) comprehensive analysis of all practices looking for common and divergent aspects between them.

The product expected from the project is a repository of 100 (or more) good practices described and analyzed both individually and as a whole. These practices will, thus, be made available to all persons and institutions involved in preprimary education and child policy.

Through this issue of RELADEI we cordially invite all colleagues and teams from other countries interested in this subject to participate in our project. For more information, please contact us through the following emails:

Miguel Zabalza Beraza: miguel.zabalza@usc.es

Lois Ferradás Blanco: lois.ferradas@usc.es.

Miguel Zabalza
Director RELAdEI

Invito a partecipare a un progetto di ricerca

Il gruppo GIE (*Grupo interuniversitario de Estudios*) dell'Università di Santiago de Compostela, diretto dal prof. Miguel Zabalza, coordina un progetto di ricerca selezionato nell'invito della I+D+I spagnola del 2012.

Il progetto ha per titolo *“Progetto curricolare e Buone Pratiche nell'Educazione Infantile: una visione internazionale, multiculturale e interdisciplinare”*. Partecipano alla ricerca 38 ricercatori (23 donne e 15 uomini) appartenenti a 9 università spagnole.

Partiamo dall'idea che l'Educazione in generale, e più in specifico l'educazione nella prima infanzia, è diventata uno dei principali impegni dell'agenda politica per questo secolo che da poco è cominciato. Si tratta di un obiettivo che è impossibile raggiungere senza la ricerca e senza il contributo di chi opera professionalmente in ambito educativo. L'UNESCO proponeva questa idea nel suo obiettivo strategico per l'educazione di questa decade:

“Promuovere la sperimentazione, l'innovazione così come la diffusione e la compartecipazione dell'informazione e delle buone pratiche insieme al dialogo sulle principali azioni nell'ambito dell'educazione (UNESCO 31C/4). E in termini simili, il Bureau International d'Education (BIE) sottolinea come la mission fondamentale di questi anni sia “(a) facilitare la circolazione dell'informazione e lo scambio di esperienze

nel mondo e (b) sistematizzare, analizzare e mettere a disposizione tali informazioni e tali esperienze”.

Il nostro progetto si colloca in questa linea strategica di *identificazione, analisi, rappresentazione e diffusione* delle buone pratiche nell'Educazione Infantile. E intende farlo in una prospettiva *internazionale* (inviteremo a partecipare ricercatori ed equipe di ricerca di differenti paesi), *multiculturale* (cercando modelli che rispondano alle caratteristiche specifiche dei differenti contesti culturali) e *multidisciplinare* (prendendo in considerazione azioni innovative nei diversi ambiti curricolari e/o gestionali dell'Educazione Infantile).

Il progetto è stato elaborato, infatti, intorno a tre obiettivi di fondo:

1. Identificare e analizzare (tanto nella sua fondazione teorica come nel suo sviluppo pratico), rappresentare e rendere visibile (in maniera che possa essere conosciuto e riprodotto) un centinaio di buone pratiche nei diversi ambiti e dimensioni che caratterizzano e riguardano l'educazione infantile.
2. Determinare un quadro delle caratteristiche e delle condizioni plurale e flessibile sulla qualità nell'educazione dell'infanzia: che cosa le esperienze analizzate hanno in comune e che cosa di diverso, di proprio e di trasferibile.
3. Collaborare alla creazione di una comunità internazionale di professionisti e studiosi di educazione

infantile capaci di produrre sinergie e dinamiche di collaborazione e scambio di esperienze.

La scelta delle “buone pratiche” verrà effettuata attraverso criteri preventivamente condivisi dall’equipe di ricerca. Ognuna delle esperienze, previo accordo con l’istituzione, verrà affrontata in situ attraverso con l’impiego di tre tipologie di approccio: un’intervista con i responsabili e/o gli educatori (a seconda che si tratti di un ambito istituzionale o di un educatore privato); osservazione della pratica e raccolta delle evidenze (videoregistrazioni, prodotti, osservazioni regolamentate; analisi della documentazione istituzionale e professionale (progetto educativo, programmazioni in gruppo).

Le analisi verranno effettuate a tre livelli: ciascuna specifica buona pratica (ciò che la caratterizza, quali sono state le sue origini, come è andata evolvendosi, quali risultati sono stati conseguiti); clusters di buone pratiche riguardanti uno stesso ambito curricolare o gestionale; il complesso delle buone pratiche (per stabilire ciò che hanno in comune o di diverso fra loro).

Il risultato atteso del progetto è di ottenere un repertorio di cento o più buone pratiche descritte e analizzate tanto singolarmente come nel loro insieme. Tali buone pratiche rimarranno così a disposizione di tutte le persone e istituzioni che sono coinvolte nella definizione e nello sviluppo di politiche /e/o pratiche di Educazione Infantile.

Attraverso questo numero di RELADEI vogliamo invitare cordialmente tutti i colleghi degli altri paesi interessati a questo tema a partecipare al nostro progetto. Per una migliore informazione, è possibile mettersi in contatto con noi attraverso i seguenti indirizzi di posta elettronica:

Miguel Zabalza Beraza: miguel.zabalza@usc.es

Lois Ferradás Blanco: lois.ferradas@usc.es.

Miguel Zabalza
Direttore RELAdEI

Convite para participar de um Projeto de Pesquisa

O grupo GIE (Grupo Interuniversitária de Estudos), da Universidade de Santiago de Compostela, dirigido pelo Prof. Miguel Zabalza, o qual também coordena um Projeto de pesquisa selecionado na convocação de I + D + I espanhola de 2012.

O Projeto é chamado de: Design Curricular e Boa Prática em Educação Infantil: uma visão internacional, multicultural e interdisciplinar. Participam do seu desenvolvimento 38 pesquisadores (23 Mulheres e 15 Homens) pertencentes a 9 universidades espanholas.

Partimos da idéia de que é a Educação em Geral, mais particularmente a educação da Primeira Infância, o principal compromisso da agenda política para o século que começa. Um objetivo impossível de alcançar sem o concurso da investigação e dos especialistas no âmbito da educação.

A UNESCO pegou esta ideia em seu objetivo estratégico para a educação desta década:

"promover experimentação, inovação, disseminação e compartilhamento de informações, boas práticas e, assim como, o diálogo sobre princípios de ação no domínio da educação "(UNESCO 31 C / 4). Em termos similares a Bureau International d'Education (BIE) assinala como sua missão básica para estes anos:

"(a) Facilitar a circulação de informação a troca de experiências em torno do mundo e (b) sistematizar, analisar e disponibilizar as informações e experiências".

Nosso Projeto se situa nessa linha estratégica de identificação, análise, representação e visibilidade de Boas Práticas na Educação Infantil. E pretende fazer numa perspectiva internacional (convidando a participar investigadores e equipes de investigação de diferentes países), multicultural (buscando modelos que respondam as características próprias dos diversos contextos culturais) e multidisciplinar (tendo em conta ações inovadoras nos diversos domínios curriculares e/ou de Gestão da Educação Infantil).

O Projeto será construído, portanto, em torno de três objetivos básicos:

1. Identificar, analisar (tanto em sua fundamentação teórica como em seu desenvolvimento prático), representar e fazer visível (de forma que possa ser conhecido e transferido) mais de uma centena de Boas Práticas nos diversos âmbitos e dimensões que caracterizam e afetam a Educação Infantil.
2. Estabelecer um quadro de características e condições plural e flexível sobre a qualidade em Educação Infantil: o que tem em comum e de diferente, de próprio e de transferível nas experiências analisadas.

3. Colaborar na criação de uma comunidade internacional de profissionais e pesquisadores da Educação Infantil capazes de gerar sinergias e dinâmicas de cooperação e troca de experiências.

A seleção de "Boa Prática" será através de critérios consensuados previamente pela equipe. Cada uma das experiências, antes acordo com a instituição, será estudado o local através de uma abordagem tripla: entrevista com os responsáveis e / ou os educadores (segundo se trate de uma ação institucional a de um educador / em particular), observação da prática e recolha de evidências (gravações, produtos, observações pautadas), análise de documentos Institucional e Profissional (Projeto educativo, programação de grupo). As análises serão em três níveis: a cada Boa Prática singular (o que a caracteriza, como nacionais, como serão desenvolvidas e que resultados serão obtidos), várias Boas Práticas pertencentes ao mesmo domínio curricular ou de Gestão, conjunto de Boas Práticas analisadas (para definir o que tem de comum e de diverso entre elas).

O produto esperado do Projeto é obter um repositório de mais 100 Boas Práticas descritas e analisadas tanto uma a uma como em conjunto. Boas Práticas estará à disposição de todas as pessoas e instituições envolvidas no design e desenvolvimento de políticas e / ou práticas de Educação Infantil.

Através deste número de RELADEI queremos convidar cordialmente a todos os colegas de outros países interessados nesta temática a participar do Nosso Projeto. Para maior informação, entre em contato conosco através dos seguintes e-mails:

Miguel Zabalza Beraza: miguel.zabalza@usc.es

Lois Ferradás Blanco: lois.ferradas@usc.es.

Miguel Zabalza
Diretor RELAdEI



ILAdEi. Instituto Latinoamericano de Estudios sobre la Infancia
<http://www.iladei.net/>

Máster Universitario en Primera Infancia:

Perspectivas y Líneas de Intervención



Universitat de les
Illes Balears

Departament Pedagogia Aplicada i
Psicologia de l'Educació

El Máster en Primera Infancia: Perspectivas y Líneas de Intervención de la Universitat de les Illes Balears (España) es un Máster oficial de 60 créditos.

El Máster en Primera Infancia se dirige a los licenciados y profesionales que trabajan o están interesados en la primera infancia (entendemos por Primera Infancia el periodo comprendido desde el nacimiento hasta los 6 años de edad) en ámbitos profesionales diversos: del ámbito educativo (maestros de Educación Infantil, pedagogos y psicopedagogos), del ámbito social (educadores y trabajadores sociales) o del ámbito de la salud (psicólogos, enfermeros pediátricos...)

Orientación del Máster

El Máster propuesto tiene una doble orientación:

a) Profesionalizadora: especialista en Primera Infancia.

Permitirá profundizar y especializarse en los temas relacionados con la primera infancia, aportando un marco conceptual sólido y coherente que permita al alumnado estudiar el tema de la primera infancia desde una perspectiva interdisciplinar necesaria para el ejercicio profesional.

b) Investigadora: programa de doctorado

La orientación investigadora permite a los alumnos que hayan seguido un itinerario de investigación, realizar una tesis doctoral sobre algún tema relacionado con los contenidos del Máster. El Máster que se propone pretende contribuir también a la mejora investigadora en temas claves como: la aproximación a las concepciones y perspectivas actuales relacionadas con la primera infancia, la visión global e interdisciplinar de los ámbitos de intervención en la primera infancia, las estrategias para el diseño de programas y contextos de prevención en la primera infancia, la formación especializada para la intervención y la acción con familias desde una vertiente socio-educativa y socio-sanitaria, las estrategias para el trabajo en contextos socio-educativos y sanitarios.

Cronograma y horarios de impartición del Máster

El periodo de docencia presencial del Máster se inicia en el mes de Octubre y finaliza el mes de Mayo. El horario se distribuye en tres tardes a la semana con sesiones presenciales de 3 h.

Los meses de Mayo a Julio se destinan a la realización del practicum y elaboración del Trabajo Final de Máster.

Criterios de admisión

Los estudiantes podrán ser admitidos a un Máster conforme a los requisitos específicos y criterios de valoración de méritos que, en su caso, sean propios del título de Máster universitario o establezca la universidad.

Orientaciones del baremo de admisión:

1. serán considerados en primer lugar los licenciados, diplomados y graduados en estudios relacionados con los ámbitos sociales, educativos y de la salud (pedagogía, educación social, maestros, psicopedagogos, enfermería, psicología, trabajo social).
2. se valorará la experiencia profesional acreditada en ámbitos profesionales relacionados con el programa formativo;
3. se valorarán las publicaciones e investigaciones acreditadas
4. la movilidad durante los estudios previos.
5. una declaración de objetivos, donde conste la motivación personal del candidato o de la candidata y los objetivos que le han conducido a solicitar plaza en el Máster.

El expediente académico y la experiencia profesional tendrán un peso conjunto no inferior al 70%. El candidato deberá presentar la documentación necesaria, y si procede debidamente acreditada, de acuerdo a lo que establezca el órgano de admisión.

Preinscripción y matrícula

Secretaria del edificio Guillem Cifre de Colonya, Campus UIB, Ctra. de Valldemossa, Km 7,5.-

Teléfonos.: (+34) 971 25 95 97
(+34) 971 17 31 89-

Palma de Mallorca (España)

Más información:

maria.balle@uib.es

vanessa.leon@uib.es

Los documentos para la preinscripción, matrícula y el reconocimiento de créditos se pueden obtener a través de la web:

<http://postgrau.uib.cat/Máster/impresos/>



MODULO	ASIGNATURA	Créditos ECTS
Módulo 1 Primera infancia: Concepciones y desarrollo	Concepciones y perspectivas actuales sobre la primera infancia	3
	Nuevos enfoques sobre el desarrollo socioemocional y cognitivo de la primera infancia	3
	Historia de la familia y de la infancia	3
Módulo 2 Metodología de investigación	La observación y las fuentes de documentación	3
	Metodología de la investigación. Técnicas de análisis multivariable	3
	Metodología de la investigación II. Perspectiva cualitativa	7,5
Módulo 3 Perspectivas e intervención desde el ámbito social y educativo	Derechos y políticas sociales de atención a la primera infancia	3
	Estrategias de intervención con familias en la primera infancia	3
	Servicios socioeducativos y experiencias educativas innovadoras en Europa	3
	Modelos y técnicas de acogimiento y adopción	3
	Relación entre familia, escuela y servicios sociales	4
	Medios de comunicación y primera infancia	2
	Multiculturalidad e interculturalidad en la primera infancia	3
Módulo 4 Perspectivas e intervención desde el ámbito de la salud y el bienestar	Salud mental y prevención en la primera infancia	3
	Desarrollo infantil y atención temprana	3
	El trabajo corporal y perspectivas psicomotrices actuales	3
	Técnicas de bienestar en la primera infancia	3
Módulo 5 Prácticas externas y Trabajo Final de Máster	Prácticas externas (itinerario profesionalizador)	5,5
	Trabajo Final de Máster (profesionalizador)	6
	Prácticas en grupos de investigación (itinerario investigador)	2,5
	Trabajo Final de Máster (investigador)	9

crescita riflessiva delle persone e dei gruppi di lavoro. Nell'itinerario realizzato a Modena il riferimento alle esperienze di ricerca - formazione condotte negli anni da alcuni ricercatori facenti capo agli Insegnamenti Pedagogici del Dipartimento di Filosofia dell'Università di Pavia (ora Dipartimento di Studi Umanistici)¹ si sostanzia sia con la scelta di prendere come punto di partenza la SOVASI (*Scala per l'osservazione e la valutazione della scuola dell'infanzia*)² - uno strumento di valutazione della qualità della scuola dell'infanzia che ha avuto notevole fortuna a livello internazionale e che, unitamente ad altri dispositivi della stessa "famiglia"³, ha orientato alcune delle ricerche condotte presso l'Ateneo pavese nei primi anni Novanta del secolo scorso - sia con la riflessione circa uno specifico "modello di valutazione formativa" di contesto, centrato sulla restituzione dei dati a tutti gli attori sociali coinvolti.

Mentre Anna Bondioli descrive la filosofia di fondo e le tappe di un processo di valutazione partecipata - che, a partire dal 1998, coinvolge progressivamente a Modena educatori, insegnanti e genitori -, pedagogisti e coordinatori di servizi educativi, quali Francesca D'Alfonso, Patrizia Rilei e Lucia Selmi, discutono i dati delle rilevazioni, mettendo l'accento sul tema delle "ricadute sul servizio" e sul carattere trasformativo di un itinerario di ricerca-formazione. Adriana Querzè (Assessore del Comune di Modena all'istruzione, politiche per l'infanzia e l'adolescenza, rapporti con l'Università, al momento della pubblicazione) analizza la realtà modenese dei servizi educativi per l'infanzia e sottolinea l'importanza del coinvolgimento delle famiglie nella riflessione pedagogica, tra casa e ambienti educativi extradomestici, con uno sguardo al futuro e alle "nuove" famiglie. Ne esce il quadro di una

esperienza di ricerca-formazione in cui si è voluto coinvolgere tutti gli attori sociali si occupano dei bambini tra 0 e 6 anni e i bambini stessi. Non a caso Donatella Savio, nel suo saggio che chiude il volume, presenta le riflessioni degli educatori dei nidi d'infanzia di Modena, emerse lungo un percorso per la definizione di uno strumento di analisi relativo al "buon nido ludico". L'itinerario di riflessione svolto a Modena, come ricorda Donatella Savio, mette in luce che l'osservazione delle iniziative e delle attività ludiche dei più piccini potrebbe aiutare a cogliere molti aspetti di quella "cultura dell'infanzia" che oggi è al centro di un ampio dibattito, per costruire insieme ai bambini occasioni educative capaci di renderli interlocutori sempre più partecipi.

Aspetto pregnante del volume, che rende conto di una vicenda formativa condotta con metodo e fondata sulla partecipazione attiva di ricercatori, operatori e genitori, sono gli strumenti di analisi delle relazioni educative nelle situazioni sociali di vita quotidiana a casa, nel nido e nella scuola dell'infanzia. Se pure alcuni di tali strumenti sono stati messi a punto e utilizzati nel percorso modenese, qui descritto nel dettaglio, si tratta di dispositivi che possono divenire utili a una riflessione pedagogica e migliorativa anche in altre realtà.

Monica Ferrari

Università di Pavia, Italia

¹ A. Bondioli, M. Ferrari, a cura di, *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*, Azzano San Paolo (Bg), Edizioni Junior, 2004.

² T. Harms, R. M. Clifford (1980), *SOVASI. Scala per l'osservazione e la valutazione della scuola dell'infanzia*, adattamento italiano di M. Ferrari e A. Gariboldi, Bergamo, Edizioni Junior, 1994.

³ Ad esempio la SVANI: T. Harms, D. Cryer, R. M. Clifford (1990), *Scala per la Valutazione dell'Asilo Nido*, adattamento italiano di M. Ferrari e P. Livraghi, Milano, FrancoAngeli, 1992.