



REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN INFANTIL

8.1



AGOSTO 2019

BUENAS PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN INFANTIL

ISSN 2255-0666

EDITA

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

ON LINE PUBLICATION

www.reladei.net

ISSN 2255-0666

RELEASE DATE Agosto 2019

EDITORIAL MANAGEMENT

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

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

TECHNICAL SECRETARY

Berta Martini, Università di Urbino Carlo Bo, Italia
berta.martini@uniurb.it
María Ainoa Zabalza Cerdeiriña. Profesora de la Univ.
de Vigo, España mzabalza@uvigo.es

PUBLISHING HEADQUARTER

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

EXECUTIVE MANAGEMENT

Orsa, Fondazione Montessori Italia

GRAPHIC AND DESIGN

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

SCIENTIFIC SUPERVISOR FOR ITALY

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

SCIENTIFIC SUPERVISOR FOR SPAIN

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

ILADEI RELADEI COMMUNICATION TEAM

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

ADMINISTRATIVE OFFICE

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

ILADEI EDITORIAL COMMITTEE

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

ITALIAN TRANSLATION SUPERVISOR

Battista Quinto Borghi, Italia qborghini@gmail.com

PORTUGUESE TRANSLATION SUPERVISOR

Inés de Côrte Vitoria, Brasil mvitoria@pucrs.br

ENGLISH TRANSLATION SUPERVISOR

Raquel Vázquez Ramil, España raquel@acett.org

INTERNATIONAL SUPPORT COMMITTEE

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

SCIENTIFIC COMMITTEE

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

EDITORIAL

- 9 Las Buenas Prácticas: el SÍ posible
Le Buone Pratiche: il SÌ possibile
~ A. Zabalza, M.

MONOGRÁFICO

INTRODUCCIÓN AL MONOGRÁFICO

- 17 Buenas Prácticas en Educación Infantil
Buone Pratiche in Educazione Infantile
Best Practices in Early Childhood Education
~ Zabalza Cerdeiriña, M. A.; D'Ugo, R.
- 23 Progettare e sviluppare Buone Prassi nella scuola dell'infanzia
Programar y desarrollar Buenas Prácticas en Educación Infantil
Plan and develop Best Practices in Early Childhood Education
~ Michelini, M. C.
- 31 Innovar en contextos resilientes: ofrecer espacios de bienestar en la escuela
To innovate in resilient contexts: to offer wellness spaces in school
~ Riera Jaume, M. A.; Ferrer Ribot, M.; Estrades Bauzà, A.; Rosselló Rosselló, C.
- 45 El ambiente es el currículo. Espacios y materiales para el bienestar y el desarrollo en la escuela infantil de Tui
The environment is the curriculum. Spaces and materials for the well-being and development in the Nursery School of Tui
~ Blanco, L. F.; Lopez, J. P. F.; Francisco, C. L.
- 59 La desventaja socio-económica y cultural de las familias en Educación Infantil
The socio-economic and cultural disadvantage of families in Early Childhood Education
~ Barquín, A.; Alzola, N.; Pérez, K.
- 69 Viaje a ninguna parte con la infancia. Una Buena Práctica en la que escuela y familia dialogan sobre la cultura de la infancia y sobre su rol como acompañantes de los niños y las niñas.
Trip to nowhere with Childhood. A good educational practice in which school and family talk about the culture of childhood and their role as companions of children
~ Pastor, R.; Gaztelu, C.
- 85 Progettare, sostenere, monitorare e ri-progettare le pratiche didattiche degli insegnanti di scuola dell'infanzia: tre strumenti in sinergia
Diseñar, apoyar, monitorear y rediseñar las prácticas de enseñanza de los maestros de Educación Infantil: tres instrumentos en sinergia
To design, support, monitor and re-design the teaching practices of pre-school teachers: three instruments in synergy
~ D'Ugo, R.

MISCELÁNEA

- 99 Educare i bambini alla pratica musicale: un dispositivo di progettazione curricolare a partire dalla scuola dell'infanzia
Educar a los niños sobre la práctica musical. Un dispositivo para diseñar el currículum desde la educación infantil
Educating children in musical practice: a curricular design device starting from Early Childhood Educatio
~ Vinci, V.
- 121 Escuta e dialogismo: contribuições da Filosofia de Mikhail Bakhtin
Escucha y dialogismo: contribuciones de la Filosofía del Mikhail Bakhtin
Listening and dialogism: contributions of Mikhail Bakhtin
~ Salazar de Castro, J.; Schlindwein, L. M.; Dias, J.

EXPERIENCIAS

- 133 ¡Nos vamos al parque de atracciones! Iniciando la enseñanza y aprendizaje de la Física en el aula de Educación Infantil
We're going to the amusement park! Starting the teaching and learning of Physics in the classroom of Early Childhood Education
~ Regueira Pérez, S.; Vidal López, M.
- 147 Montessori en un contexto multicultural: ¿se pueden realizar buenas prácticas educativas en contextos vulnerables?
Montessori in multicultural context: can be carried out best educational practices in vulnerable contexts?
~ Cuevas López, M.; Mela Flores, P.
- 153 Un estudio exploratorio sobre buenas prácticas en educación inicial en sala multiedad de una escuela rural argentina
An exploratory study on Best Practices in the initial education in a multi-age classroom of an Argentinean rural school
~ Grinóvero, N. I.; Villamonte, P. D.; Schierloh S. B.
- 165 El periódico como recurso para futuros docentes y su uso para educar en valores en Educación Infantil
The newspaper as a resource for future teachers and their use to educate in values in Early Childhood Education
~ Jiménez Pablo, E.

EN LA RED

- 173 Cuestión de paladar didáctico
A didactic palate matter
~ Bardanca, Á. A.

EDITORIAL

Las Buenas Prácticas: el SÍ posible

Le Buone Pratiche: il SÌ possibile

Miguel A. Zabalza, ESPAÑA

Traduzione dallo spagnolo di Battista Q. Borghi, ITALIA

Es bastante probable que el hecho de hablar de “buenas prácticas educativas” en la Educación Infantil resulte, a la vez, tan imprescindible como poco clarificador. Es lo que tiene introducir el calificativo de “bueno”. Resulta útil, pero nunca ha funcionado demasiado bien: buena persona, buen marido, buen ciudadano, buena madre, buena bióloga, buena deportista, buena profesora. La idea de bueno se construye con recursos y prácticas tan variadas que, al final, nos ayuda poco a concretar y diferenciar lo bueno de lo menos bueno. Si todo puede ser bueno, según quien lo mire; o, si nada llega a ser lo suficientemente bueno porque siempre podría hacerse mejor, en ambos casos avanzamos poco.

Sin embargo, aunque solo sea como una aspiración a la mejora constante, resulta importante acudir a lo que la idea de “bueno” puede aportarnos. Por otra parte, siempre nos queda esa impresión de que las cosas buenas lo son porque nos gustan, porque tienen algo de especial y, probablemente, porque tienen algo en común. Ya lo decía Tolstoi en los inicios de Ana Karenina, “todas las familias felices se parecen unas a otras, pero cada familia infeliz lo es a su manera». ¿Podríamos aplicar ese dicho a la educación? ¿Será verdad que las buenas escuelas se parecen entre sí y que las malas lo son cada una a su manera? A ello se ha dedicado, en cierto sentido, la investigación educativa, a buscar indicadores comunes a la buena enseñanza, a tratar de marcar rasgos diferenciadores entre lo educativamente reconocible como bueno y lo que no lo es. De ahí la importancia de los enfoques basados en las buenas prác-

È abbastanza probabile che il fatto di parlare di “buone pratiche educative” in relazione all’educazione infantile possa essere a volte tanto imprescindibile quanto poco chiarificatore. Ci riferiamo al significato dell’aggettivo qualificativo “buono”. È utile, ma non ha mai funzionato troppo bene: buona persona, buon marito, buon cittadino, buona madre, buona biologa, buon sportivo, buona insegnante. Basiamo la costruzione dell’idea di buono su risorse e pratiche tanto diverse che, alla fine, ci aiutano poco a concretizzare e riconoscere ciò che è buone e ciò che lo è meno. Se tutto può essere buono secondo chi lo osserva, oppure se nulla arriva ad essere sufficientemente buono perché qualsiasi cosa potrebbe essere fatta meglio, in entrambi i casi andiamo poco avanti.

Tuttavia, quand’anche fosse solo un’aspirazione ad un miglioramento costante, è importante precisare ciò che l’idea di “buono” può apportarci. D’altra parte, rimane sempre l’impressione che le buone pratiche siano tali perché ci piacciono, perché hanno qualcosa di speciale e, probabilmente, perché abbiamo con esse qualcosa in comune. Già lo diceva Tolstoj nell’Introduzione a Anna Karenina: “Tutte le famiglie felici si assomigliano l’una all’altra, ma ogni famiglia infelice lo è a modo suo”. Possiamo applicare questa massima all’educazione? Sarà vero che le buone pratiche si assomigliano fra loro e che quelle cattive lo sono ognuna a proprio modo? Su questo si è concentrata, in un certo senso, la ricerca educativa, quando ha voluto individuare indicatori comuni per il buon insegnamento, cercando di

ticas (Abdoulaye, 2003¹). Por nuestra parte, eso es lo que hemos querido hacer en este número de RELADEI dedicado a las “buenas prácticas” en Educación Infantil: presentar a nuestros lectores algunas buenas prácticas por si pueden extraer de ellas ideas que les sirvan para enriquecer las suyas. La educación, en general, y la educación infantil, en particular, son deudoras del enfoque centrado en las buenas prácticas que ha venido a recordarnos nuestro exigente compromiso con la infancia. Y lo hace en varios frentes.

EL SÍ POSIBLE

La pedagogía infantil es una disciplina normativa, es decir, no se queda en una mera descripción de los fenómenos que estudia, pretende mejorarlos. Y, para ello, aconseja, propone, postula fórmulas para hacer cada vez mejor las cosas. Ese es su sentido: queremos saber cómo funciona el cerebro de los niños, no tanto por incrementar nuestro conocimiento sobre el cerebro y quedarse ahí, sino para poder aplicar ese conocimiento a las actividades educativas que planeemos. Por eso la educación es un ámbito centripeto que se alimenta de los avances que se van produciendo en diversos ámbitos científicos, incluido el propio, para incorporarlos a sus estructuras de fundamentación de las prácticas educativas. Por decirlo con palabras sencillas, la pedagogía infantil trata de ir discriminando entre el SÍ (lo que se debe hacer, lo que es recomendable, lo que se ajusta mejor al conocimiento existente hasta el momento, lo que aparece como valioso) y el NO (lo que no está aconsejado, lo que ha resultado ineficaz en experiencias anteriores, lo que es mal valorado por los afectados, lo que no responde a las ideas centrales de nuestro ideario, etc.). No todo vale en la educación y nuestro trabajo es marcar las diferencias entre el NO y el SÍ.

Lo que acontece es que también hay diferencias dentro de aquellas prácticas que merecen el SÍ. El mundo de la Educación Infantil está lleno de experiencias preciosas y llenas de sentido. Pensemos en la presencia permanente en los medios de comunicación de las referencias a Finlandia, o a escuelas singulares con diferentes orientaciones (Montessori, Reggio, High Scope, Inteligencias Múltiples, etc.). Todas ellas son un SÍ porque representan propuestas deseables, son “buenas prácticas”. Sin embargo, cuando el profesorado de la etapa infantil las escucha, enseguida las relativiza: “Sí, claro, es un trabajo fantástico, pero eso aquí no sería posible; no contamos con recursos, ni con una organización que lo haga posible”. Es decir, se trata de un SÍ pero es un SÍ imposible. Es algo que puede hacerse solo en aquellos casos en los que se cuente con muchos recursos, con

evidenziare la linea di confine fra ciò che deve essere considerato come buono da ciò che non lo deve essere. Da qui l'importanza dell'approccio alle buone pratiche (Abdoulaye, 2003¹). Da parte nostra, è questo che abbiamo cercato di fare in questo numero di RELADEI dedicato alle buone pratiche in relazione all'educazione infantile: presentare ai nostri lettori alcune buone pratiche affinché si possano da esse ricavare idee utili ad arricchire quelle che già possediamo. L'educazione in generale, e l'educazione infantile in particolare, sono debitorici dell'approccio centrato sulle buone pratiche che sono venute a ricordarci il nostro difficile impegno nei confronti dell'infanzia. E lo fa su più fronti.

IL SÌ POSSIBILE

La pedagogia dell'infanzia è una disciplina normativa, nel senso che non si limita ad una mera descrizione dei fenomeni che studia, si propone di migliorarli. E per questo consiglia, propone, formula ipotesi per fare le cose sempre meglio. È questo il suo senso: vogliamo sapere come funziona il cervello del bambino, non tanto per aumentare le nostre conoscenze in merito e chiuderla lì, ma per poter applicare tali conoscenze alle attività educative che pianifichiamo. Per questo l'educazione si configura come un ambito centripeto che si alimenta dei progressi della ricerca scientifica, compresi i propri, per inglobarli nelle strutture fondanti delle pratiche educative. Per dirlo con parole più semplici, la pedagogia dell'infanzia guarda in avanti attraverso la discriminazione fra il SÌ (quello che si deve fare, che è raccomandabile, che si allinea meglio con le conoscenze esistenti, che appare più valido) e il NO (ciò che non appare consigliabile, che è risultato inefficace nelle precedenti esperienze, ciò che è poco apprezzato dalle persone coinvolte, che non risponde alle idee centrali dell'impianto pedagogico adottato, ecc.). Non tutto è valido in educazione e il nostro lavoro consiste nel marcare le differenze fra il NO e il SÌ.

Ciò che succede è che ci sono delle differenze all'interno di quelle pratiche che meritano il SÌ. Il mondo dell'educazione infantile è pieno di esperienze preziose e piene di senso. Pensiamo alla presenza permanente nei mezzi di comunicazione delle esperienze Finlandesi o delle scuole con diversi orientamenti (Montessori, Reggio Children, High Scope, Intelligenze multiple, ecc.). Sono altrettanti SÌ perché rappresentano proposte desiderabili, sono “buone pratiche”. Tuttavia, quando le insegnanti di scuola dell'infanzia le ascoltano e di seguito le realizzano, dicono: “Certo, è chiaro, è un lavoro fantastico, però qui non è possibile; non abbiamo gli strumenti e nella nostra organizzazione queste cose non sono possibili”. Vale a dire, si tratta di un SÌ,

una fuerte tradición al respecto y con profesionales y familias capaces de llevarlo a cabo de forma adecuada.

Lo que acontece con las “buenas prácticas” locales es que, no solamente son un SÍ, sino que son un SÍ posible. Si lo que estoy contando no es algo que sucedió en un país con condiciones mucho mejores que las nuestras o en una situación de privilegio, sino que aconteció en una escuela infantil cercana a la nuestra y en condiciones similares a las que nosotros tenemos, ya no tenemos peros que poner a ese SÍ. Nuestros colegas (ni mejores que nosotros, ni con más recursos que aquellos con los que nosotros contamos) han hecho algo que resulta deseable y que merecería la pena tomar en consideración como punto de referencia para nosotros. No tenemos mucha excusa para decir que algo así nosotros no podríamos hacerlo. Es en ese sentido que las “buenas prácticas” se convierten en un SÍ posible.

EL COMPROMISO POLÍTICO

Que la Educación Infantil constituye una prioridad educativa parece hoy fuera de toda duda. Así lo han reconocido explícitamente tanto la Agenda 2021 de la OEI (Meta nº 3: Aumentar la oferta de educación inicial y potenciar su carácter educativo), como la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la ONU-UNESCO (ODS 4-Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Meta 4.2: Asegurarse de que para 2030 todos los niños y niñas del mundo tienen acceso a un desarrollo, unos cuidados y una educación infantil de calidad, de forma que todos ellos y ellas estén en disposición de acceder preparados a la Educación Primaria). Vincular la Educación Infantil a la Primaria es algo que nuestros países habían ya superado, pero en todo caso, es positivo constatar que la educación infantil entra de lleno en las agendas políticas globales. Y, lo hace a través de consideraciones de muy distinta naturaleza:

- *Porque resulta económicamente rentable: J.J. Heckman (2012), premio Nobel de Economía, es uno de los grandes defensores de la Educación Infantil desde edades muy tempranas. Argumenta que: “La mayor tasa de rendimiento en el desarrollo de la primera infancia se produce cuando la inversión se realiza lo más temprano posible, desde el nacimiento hasta los cinco años, y cuando beneficia a familias desfavorecidas. Comenzar a la edad de tres o cuatro años es muy poco y demasiado tarde, ya que no toma en consideración que las habilidades iniciales engendran nuevas habilidades de una manera complementaria y dinámica. Los esfuerzos deben enfocarse en los pri-*

ma di un SÌ impossibile. Sono cose che si possono fare quando ci sono a disposizione molte risorse, con una forte tradizione e con professionalità e famiglie capaci di portarle avanti in modo adeguato.

Quello che succede con le “buone pratiche” locali è che non solamente sono un SÌ, ma che sono un SÌ possibile. ciò che sto dicendo non è qualcosa che è successo in un paese con condizioni molto migliori delle nostre o in una situazione di privilegio, ma che è accaduta in una scuola dell’infanzia simile alla nostra e in condizioni simili a quelle che ci sono da noi e non abbiamo nessun motivo per non ammettere il SÌ. Alcuni nostri colleghi (né migliori di noi, né in possesso di più risorse rispetto a quelle di cui anche noi disponiamo) hanno fatto qualcosa che è desiderabile e che varrebbe pena prendere in considerazione come punto di riferimento per noi. Non abbiamo molte scuse per dire che qualcosa di simile non possiamo farlo anche noi. È in questo senso che le “buone pratiche” si convertono in un SÌ possibile.

L’IMPEGNO POLITICO

Che l’educazione infantile costituisca una priorità educativa appare oggi fuori da ogni dubbio. Lo hanno riconosciuto esplicitamente tanto l’Agenda 2021 della OEI (obiettivo n. 3: Aumentare l’offerta dell’educazione iniziale e potenziare il suo carattere educativo), come l’Agenda 2030 in relazione allo Sviluppo Sostenibile dell’ONU-UNESCO (OdS 4: Garantire un’educazione inclusiva, equitativa e di qualità, e promuovere opportunità di apprendimento per tutta la vita per tutti. Obiettivo 4.2.: Assicurarsi che per il 2030 tutti i bambini e le bambine del mondo abbiano la possibilità di accesso allo sviluppo, alla cura e ad un’educazione infantile di qualità, in modo che abbiano la possibilità di accedere adeguatamente preparati alla scuola Primaria). Legare la scuola dell’infanzia è un processo che in molti paesi abbiamo già realizzato, ma in ogni caso è positivo constatare che entra a pieno titolo nelle agende politiche globali. E avviene attraverso considerazioni molto diverse fra loro:

- *Perché è economicamente vantaggioso: J.J. Heckman (2012), premio Nobel per l’economia è uno dei più grandi difensori dell’educazione infantile precoce. In merito dice che “Il miglior coefficiente di rendimento nello sviluppo della prima infanzia si verifica quando l’investimento avviene il prima possibile, dalla nascita fino ai cinque anni e quando riguarda famiglie disagiate. Iniziare all’età di tre o quattro anni è già troppo tardi perché non si prende in considerazione che le abilità iniziali generano nuove abilità in modo complementare e dinamico. Gli sforzi devono concentrarsi nei primi anni per raggiungere la mag-*

meros años para alcanzar la mayor eficiencia y efectividad. La mejor inversión es aquella que busca la calidad en el desarrollo infantil desde el nacimiento hasta los cinco años para los niños desfavorecidos y sus familias“ (Diciembre, 2012)²

• *Porque constituye el mecanismo más potente de equidad social. Probablemente por eso, Francia (uno de los países que ha comprobado que la brecha existente entre niños y niñas que habían cursado Educación Infantil y los que no lo habían hecho resultaba prácticamente insalvable) anunció hace poco que va a ampliar la enseñanza obligatoria para que se inicie a los 3 años. Las autoridades entienden, justificaba la periodista, que son esos primeros años de escuela infantil los que pueden favorecer las políticas de igualdad y el buen desarrollo infantil. El proyecto EPPE³ (el mayor estudio longitudinal llevado a cabo en Europa siguiendo el desarrollo de 3000 niños de los 3 a los 7 años) de Kathy Silva y colaboradores corrobora esa impresión: a quienes más beneficia una educación infantil de calidad es a los niños provenientes de contextos socioeconómicos y culturales desfavorecidos.*

EL COMPROMISO SOCIAL

Los estudios existentes sobre el impacto de la Educación Infantil en el desarrollo personal y social ponen siempre una condición: tiene que ser una educación infantil de calidad. Insistía en ello Stephen Ball en 1994⁴, comentando los resultados del proyecto internacional Start Right: the importance of Early Learning: Los efectos de prácticas específicas y de calidad en la etapa preescolar están relacionados con un mejor desarrollo intelectual y social-conductual de los niños.

Hablar de calidad (en definitiva, de Buenas Prácticas) en educación Infantil supone ir más allá de la mera mención a la generalización de dispositivos para la infancia y a la ampliación del acceso a los mismos. Las particulares condiciones de la infancia requieren de sinergias intensas entre familias, escuelas y comunidad. Sinergias que permitan configurar una educación que atienda tanto el desarrollo físico, como el intelectual y el social de niños y niñas pequeños; lo que sucede en horario escolar y lo que sucede fuera de la escuela. Esa idea tan genialmente descrita en el dicho africano de que “para educar a un niño se precisa de toda la tribu”. Si analizamos un poco el panorama internacional, las mejores escuelas infantiles están ubicadas en contextos en los que se ha ido generando, por razones y con ritmos diferentes, una fuerte “cultura de la infancia”. Es decir, contextos en los que el desarrollo infantil, el respeto a la infancia, la apuesta por su bienestar acaba constituyendo una voluntad colectiva.

giore eficacia ed efficienza. Il miglior investimento è quello che persegue la qualità nello sviluppo infantile fin dalla nascita fino ai cinque anni per i bambini e le famiglie svantaggiate (dicembre 2012)².

• *Perché rappresenta il meccanismo più potente di equità sociale. Probabilmente per questo, la Francia (uno dei paesi che ha dimostrato che la distanza esistente fra coloro che hanno frequentato la scuola dell'infanzia e coloro che non l'hanno fatto è praticamente incolmabile) ha annunciato poco tempo fa che intende estendere l'obbligo a partire dai tre anni di età. Le autorità sono consapevoli, giustificava un giornalista, che sono i primi anni della scuola dell'infanzia che possono favorire le politiche di uguaglianza e al buon sviluppo dei bambini. Il progetto EPPE³ (il maggior studio longitudinale realizzato in Europa che ha seguito tremila bambini dai tre ai sette anni) di Kathy Silva e collaboratori conferma la stessa impressione: un'educazione infantile di qualità avvantaggia molto i bambini provenienti da contesti socioeconomici e culturali svantaggiati.*

L'IMPEGNO SOCIALE

Gli studi esistenti sull'impatto dell'educazione infantile in relazione allo sviluppo personale e sociale pongono sempre una condizione: deve essere un'educazione di qualità. su questo punto insisteva Stephen Ball nel 1994⁴ nel commentare i risultati del progetto internazionale Start Right: the importance of Early Learning: gli effetti delle pratiche specifiche e di qualità per la fascia che precede l'obbligo sono in relazione con un migliore sviluppo intellettuale e socio-comportamentale dei bambini.

Parlare di qualità (in definitiva di Buone Pratiche) in relazione all'educazione infantile significa andare oltre il mero riferimento della generalizzazione dei servizi per l'infanzia e dell'ampliamento dell'accesso ad essi. Le particolari condizioni dell'infanzia richiedono forme di sinergia intensa con le famiglie, la scuola e la comunità. Sinergie che permettano di prefigurare un'educazione che riguardi tanto lo sviluppo fisico così come quello intellettuale e sociale dei bambini piccoli; quanto succede sia dentro, sia fuori della scuola. Quest'idea è genialmente descritta nel motto africano che dice che “per educare un bambino serve tutta la tribù”. Se analizziamo un po' il panorama internazionale, le migliori scuole dell'infanzia sono ubicate in contesti nei quali si è andato sviluppando, per ragioni e con ritmi differenti, una forte “cultura dell'infanzia”. In altre parole, contesti nei quali lo sviluppo infantile, il rispetto per l'infanzia, la scommessa sul benessere prende le mosse da una volontà collettiva.

EL COMPROMISO PROFESIONAL

Pero, al final, sobre ese compromiso colectivo ha de sobresalir nuestro compromiso profesional de hacerlo bien. Lo que, de todas maneras, nos retrotrae a nuevos compromisos políticos: contar con recursos para hacerlo, incluyendo, contar con profesionales bien preparados para ello. En definitiva, la buena educación infantil está vinculada a una fuerte conjunción entre lo político, lo social y lo profesional.

Las “buenas prácticas” vienen a situarnos ante esa coyuntura: nuestro trabajo como educadores es muy importante, pero lo es solo si llega a ser un trabajo bien hecho. En caso contrario apenas si aportamos algo a los niños. Lo cual (es lo malo de “lo bueno”) no es fácil de alcanzar. Precisamos aprender unos de otros, precisamos construir esa cultura de la infancia, y hacerlo tanto como conocimiento general compartido por la comunidad como como conocimiento especializado en base a las experiencias que se van acumulando en el ámbito profesional. Para eso sirven las “buenas prácticas”, para que cada uno de nosotros podamos ir aprendiendo de los progresos de nuestros colegas, para que nuestra escuela infantil se anime a poner en marcha iniciativas que han demostrado ser satisfactorias en otras escuelas. Y si esas escuelas son de nuestro entorno, tanto mejor, pues pueden servirnos de puntos de referencia a la hora de mejorar nuestras prácticas y de intercambiar con ellos las experiencias que nosotros vamos realizando, las dificultades que vamos encontrando y la forma en que las vamos superando. Lo que Vygotski llamaba el “aprendizaje coral”.

Con esa intención hemos programado este número de Reladei: servir de foro y lugar de encuentro entre profesionales que están intentando llevar a cabo o estudiar “buenas prácticas” en el trabajo con niños y niñas pequeños. Lo que tienen de buenas prácticas cada quien habrá de valorarlo. Reladei ha respetado con esmero lo que los autores nos han presentado reconociendo lo que cada experiencia tiene de propio, de arte pedagógico. Todas tienen en común, eso sí, el gran esfuerzo hecho por sus protagonistas, y su compromiso con una forma de vivir la educación. Cada experiencia es una ventana abierta no solamente a las cosas que se hicieron con los niños, sino al pensamiento pedagógico de sus educadoras. Ojalá puedan servir para que otras personas se animen a contar las suyas y así ir enriqueciendo el repertorio de ejemplos disponibles para que quien lo desee o lo necesite pueda utilizarlos como referencia.

Miguel A. Zabalza

Santiago de Compostela, Mayo de 2019

L'IMPEGNO PROFESSIONALE

In conclusione, a questa responsabilità collettiva deve essere anteposto il nostro impegno professionale di fare bene le cose. Tutto questo, in ogni modo, ci fa risalire a nuovi impegni politici: confidare nelle risorse necessarie per adempierlo e, non escluso, contare su educatori e insegnanti ben preparati. In definitiva, la buona educazione infantile è vincolata ad una forte coniugazione fra il politico, il sociale e il professionale. Le “buone pratiche” ci mettono in questa situazione: il nostro lavoro come educatori è importante, ma lo è solo se viene ad essere un lavoro ben fatto. Altrimenti non diamo niente ai bambini. Fare un buon lavoro non è facile. Abbiamo bisogno di imparare gli uni dagli altri, abbiamo bisogno di costruire questa cultura dell'infanzia e di farlo sia come conoscenza generale condivisa dalla comunità sia come conoscenza specialistica basata sulle esperienze accumulate in campo professionale. Ecco perché le “buone pratiche” sono utili, perché ognuno di noi possa imparare dai progressi dei nostri colleghi, perché le nostre scuole dell'infanzia siano incoraggiate ad attuare iniziative che si sono rivelate soddisfacenti in altre scuole. E se tali scuole sono vicine a noi, tanto meglio, perché possono servirci da punto di riferimento per migliorare le nostre pratiche e scambiarsi le esperienze che andiamo realizzando, le difficoltà che incontriamo e il modo nel quale cerchiamo di superarle. È quello che Vygotskij chiamava “l'apprendimento corale”.

È con questo intento che abbiamo programmato questo numero di Reladei: servire da cassa di risonanza e luogo di incontro fra docenti che stanno cercando di portare avanti o di studiare “buone pratiche” nel lavoro con bambini piccoli. Quello che si potrà trovare di “buone pratiche” ognuno dovrà valutarlo. Reladei ha rispettato con attenzione quello che gli autori ci hanno proposto, riconoscendo ciò che ogni esperienza ha di proprio nell'arte pedagogica. Tutte hanno in comune, questo sì, il grande sforzo fatto dai suoi protagonisti e il suo impegno nei confronti di un modo di vivere l'educazione. Ogni esperienza è una finestra aperta non solamente alle cose che si sono fatte con i bambini, ma anche al pensiero pedagogico delle loro educatrici. Speriamo che possano servire perché altre persone siano incoraggiate a rendere disponibili le proprie e così arricchire il repertorio degli esempi disponibili perché chi lo desidera o ne abbia bisogno possa usarli come riferimento.

Miguel A. Zabalza

Santiago de Compostela, Maggio 2019

(traduzione dallo spagnolo di B. Q. Borghi)

NOTAS

¹ Abdoulaye, A. (2003). Conceptualisation et disemination des “bonnes pratiques” en éducation: essai d’une approche internationale à partir d’enseignements tirés d’un projet. *Bureau International d’Éducation*. Disponible en: www.ibe.unesco.org

² Disponible en <https://heckmanequation.org/resource/invest-in-early-childhood-development-reduce-deficits-strengthen-the-economy/>

³ *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from Pre-school to end of Key Stage1*. Disponible en <https://dera.ioe.ac.uk/18189/2/SSU-SF-2004-01.pdf>

⁴ Ball, S. (1994). *Start Right: The Importance of Early Learning*. London: Royal Society for Encouragement of Arts, Manufactures and Commerce.

NOTE

¹ Abdoulaye, A. (2003). Conceptualisation et disemination des “bonnes pratiques” en éducation: essai d’une approche internationale à partir d’enseignements tirés d’un projet. *Bureau International d’Éducation*. Disponible in: www.ibe.unesco.org.

² Disponible in <https://heckmanequation.org/resource/invest-in-early-childhood-development-reduce-deficits-strengthen-the-economy/>

³ *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from Pre-school to end of Key Stage1*. Disponible in <https://dera.ioe.ac.uk/18189/2/SSU-SF-2004-01.pdf>

⁴ Ball, S. (1994). *Start Right: The Importance of Early Learning*. London: Royal Society for Encouragement of Arts, Manufactures and Commerce.

MONOGRÁFICO

INTRODUCCIÓN AL MONOGRÁFICO

Buenas Prácticas en Educación Infantil Buone Pratiche in Educazione Infantile *Best Practices in Early Childhood Education*

M. A. Zabalza Cerdeiriña, ESPAÑA
R. d'Ugo, ITALIA

La identificación, análisis y visibilidad de las Buenas Prácticas (BBPP) se ha convertido en un componente fundamental de la agenda educativa del nuevo siglo y uno de los principales compromisos de las políticas educativas, apoyados por los resultados de la investigación. Esto ha sido enfatizado tanto por la UNESCO ("Promover la experimentación, la innovación, la difusión y el intercambio de información y las mejores prácticas, así como el diálogo político sobre educación" 31C/4) como por el Bureau International d'Education, que menciona entre sus objetivos el de "facilitar el flujo de información y el intercambio de experimentos en todo el mundo y sistematizar, analizar y poner a disposición estas informaciones y experiencias". Para RELAdEI y su equipo de investigadores y educadores, adherirse a este compromiso y poder contribuir en este sentido, constituye un desafío urgente.

Un desafío todavía más importante si se establece en la óptica de un sistema educativo 0-6 integrado y a la luz de las recientes indicaciones proporcionadas por el documento europeo Early Childhood Education and Care (EECE). Para el EECE, de hecho, es necesario trabajar para identificar soluciones pedagógicas y didácticas innovadoras, adaptadas al mundo extremadamente diverso de servicios educativos 0-6 en el que vivimos, soluciones que sean capaces de promover la calidad pedagógica y didáctica de los servicios educativos en una lógica de mejora continua y capaces de apoyar, paralelamente, el desarrollo profesional de los trabajadores (pedagogos, maestros, educadores, coordinadores...).

L'identificazione, l'analisi e la visibilità delle buone pratiche (BP) è diventata una componente fondamentale dell'agenda educativa del nuovo secolo e uno degli impegni principali delle politiche educative sostenute dalla ricerca. Questo è stato sottolineato tanto dall'UNESCO ("Promuovere la sperimentazione, l'innovazione, la diffusione e la condivisione delle informazioni e delle migliori pratiche, nonché il dialogo sulle principali azioni nel campo dell'istruzione" UNESCO 31C/4) quanto dal Bureau International d'Education che menziona tra i suoi obiettivi quelli di "facilitare il flusso di informazioni e lo scambio di sperimentazioni in tutto il mondo e sistematizzare, analizzare e mettere a disposizione queste informazioni ed esperienze". Per RELAdEI e il team di ricercatori e di docenti che lo sostengono aderire a questo impegno e contribuire in questo senso costituisce una sfida urgente.

Sfida ancor più impegnativa se calata in un'ottica di sistema educativo 0-6 e alla luce delle recenti indicazioni fornite dal documento Europeo Early Childhood Education and Care. Per EECE, infatti, è necessario lavorare per individuare quanto prima soluzioni pedagogiche e didattiche innovative, adeguate al mondo estremamente variegato dei servizi educativi 0-6, soluzioni che siano in grado di promuovere la qualità pedagogica e didattica degli stessi servizi in una logica di miglioramento continuo e di sostenere, parallelamente, lo sviluppo professionale degli operatori (pedagogisti, coordinatori, educatori). Soluzioni in grado di rispondere alle molteplici domande poste dal documento in

Soluciones capaces de responder a las múltiples necesidades planteadas por el documento en referencia a cinco áreas específicas: la accesibilidad a los servicios educativos, la formación y las condiciones de trabajo del personal, el currículo, el seguimiento y la evaluación y garantizar la financiación adecuada y el marco legal para la prestación de los servicios educativos.

Las contribuciones de este monográfico, en línea con lo anterior, presentarán una serie de propuestas y experiencias seleccionadas como BBPP que, por un lado, podrán responder, al menos en parte, a las cuestiones planteadas en el documento europeo EECE (especialmente a la 2-3-4) y, por otro lado, se presentan como prácticas educativas:

- *transferibles, esto es, que son adecuadas para los contextos “locales” en los que han vivido hasta ahora y que se presentan en las diversas contribuciones, pero que al mismo tiempo son transferibles a nuevos contextos que quieran hacerlas suyas, ya que todas están diseñados a partir de un currículo sólido, validado y redefinido gracias a un sistema adecuado de evaluación y seguimiento (assesment and evaluation);*

- *promotoras de integración, en el sentido de prácticas capaces de impactar positivamente en los diferentes tipos y niveles de servicios de Educación Infantil (escuelas infantiles, centros educativos de educación infantil y primaria...), desarrollando múltiples conexiones y colaboraciones;*

- *colaborativas, porque nacieron, de hecho, en el contexto de experiencias o innovaciones “participativas”.*

Dentro de este contexto, estos retos del diseño y visibilización de las BBPP, como todos los retos, resultan fundamentales y conllevan intrínsecas una serie de dificultades, más o menos fáciles de solventar. En este caso, la mayor dificultad radica fundamentalmente en el propio hecho de definir una buena práctica educativa. Nadie podría declarar estar en contra de las BBPP, pero sí encontraríamos grandes divergencias entre los profesionales en lo que entendemos e identificamos como una buena práctica. De hecho, en una reciente investigación dirigida por el profesor Zabalza¹ se constató exactamente esto, que la idea que los profesionales tienen sobre qué es una buena práctica difiere de unos a otros. Es verdad que existen unos componentes comunes, digamos imprescindibles, para que una práctica se considere como BBPP, pero también existen otros que pueden variar enormemente debido a diversos factores. Esta dificultad conceptual la observamos también en otros contextos, como el anglosajón, en el que la denominación no es de Buenas Prácticas, sino que son Best Practices, las mejores prácticas, acentuando la idea de recorrido en las

riferimento a cinque precise aree di indagine: l'accessibilità ai servizi, la formazione e le condizioni di lavoro del personale, il Curricolo, il Monitoraggio e la valutazione e la governance di sistema all'interno del sistema integrato.

I contributi presentati in questo monografico, allora, presentano un ventaglio di proposte ed esperienze che sono, da un lato, in grado di rispondere almeno in parte alle domande poste nel documento europeo EECE (soprattutto a quelle dell'are 2-3-4) e, dall'altro lato, caratterizzate da pratiche didattiche che siano:

- *trasferibili, ovvero idonee in prima istanza ai “contesti locali” in cui si sono sviluppate sino ad ora e che vengono presentati nei diversi contributi, ma allo stesso tempo trasferibili anche ai nuovi possibili contesti che le vorranno sperimentare e far proprie, grazie al loro essere state tutte progettate a partire da un solido curriculum e, successivamente, validate e ridefinite grazie ad un adeguato sistema di monitoraggio e valutazione (assesment ed evaluation), ecc.;*

- *promotrici di integrazione, nel senso di pratiche in grado di impattare positivamente su tutti i servizi del “sistema integrato” (nido e scuola infanzia statali, comunali, parificate, ecc), sviluppandone molteplici connessioni e collaborazioni;*

- *partecipate, perché nate, appunto, nell'ambito di sperimentazioni “partecipate” sul campo dagli insegnanti.*

In questo contesto, queste sfide del design e della visibilità delle BP, come tutte le sfide, coinvolgono intrinsecamente una serie di difficoltà, più o meno complesse da risolvere. La più grande difficoltà risiede principalmente nel fatto stesso di riuscire a definire una buona pratica educativa. Nessuno, infatti, potrebbe dichiararsi contrario alle BP, ma troviamo grandi divergenze tra i professionisti relativamente a ciò che è possibile intendere ed identificare come una buona pratica. A questo proposito, in una recente ricerca condotta dal professor Zabalza è emerso chiaramente che l'idea che i professionisti hanno di ciò che è una buona pratica differisce moltissimo tra l'uno e l'altro: pur esistendo, infatti, alcuni aspetti essenziali comuni nelle diverse definizioni, per una BP, ce ne sono molti che differiscono. Questa difficoltà nel definire univocamente una buona pratica si rintraccia anche in altri contesti, come quello anglosassone, ad esempio, in cui la definizione non è quella di “buone pratiche”, ma di “migliori pratiche”: migliori intese come quelle azioni che guidano le quotidiane pratiche educative verso un obiettivo chiaro, per raggiungere quella qualità educativa a cui tutto dovremo tendere.

prácticas educativas diarias hacia un objetivo claro, un camino que recorrer para llegar a esa calidad educativa que todos debiéramos tener como meta.

En este contexto de aspiración a la mejora constante se inscribe este monográfico sobre las BBPP educativas, muchas de ellas, forman parte del proyecto de investigación citado anteriormente. Nuestra idea es la de partir de lo local, de lo que ha funcionado en los contextos específicos de escuelas de nuestro entorno, en lo que los equipos educativos han priorizado para diseñar, proyectar e implementar BBPP, en los sí posibles (Zabalza, 2019), para abrir vías de reflexión y debate conjunto, destacando en cada caso presentado por los diferentes artículos, aquellos elementos constitutivos de las BBPP que son fundamentales para los profesionales que las han desarrollado, y que esperemos, puedan servir de ejemplo e inspiración para los demás.

Así, el monográfico abre con el artículo que lleva por título “Progettare e sviluppare Buone Prassi nella scuola dell’infanzia” (Michelini) en el que se exploran diferentes posibles interpretaciones del concepto y se propone una concepción pedagógica que vincula las BBPP a los procesos de reflexión e innovación educativa. Partiendo de esta reflexión inicial, se ahonda en ejemplos específicos de BBPP en los que destaca alguno de los elementos constitutivos de las mismas y que se configuran como el eje vertebrador de las mismas. Entendiendo esta idea de las BBPP como innovación educativa encontramos el artículo titulado “Innovar en contextos resilientes: ofrecer espacios de bienestar en la escuela” (Riera, Ferrer, Estrades, Rosselló) en el que se reflexiona sobre el camino iniciado en un CEIP de Mallorca en relación a BBPP que respondan a la necesidad priorizada de ofrecer espacios de bienestar y resiliencia que favorezcan el aprendizaje de los niños que acuden al centro educativo. También en relación al bienestar y desarrollo infantil se inscribe el siguiente artículo “El ambiente es el currículo. Espacios y materiales para el bienestar y el desarrollo en la escuela infantil de Tui” (Blanco, Ferradás y Llinares), en el que sus autores incluyen como elemento fundamental de camino hacia la calidad educativa un liderazgo pedagógico empoderante, que facilite y promueva el trabajo en equipo y cambios significativos, en este caso vinculados a la organización del ambiente en la escuela infantil.

Otro de los elementos de las BBPP que la mayor parte de los autores consideran como irrenunciable es la participación de las familias en las dinámicas escolares, así, en el artículo titulado “La desventaja socio-económica y cultural de las familias en Educación Infantil” (Barquín, Alzola y Pérez) se prioriza

È in questo scenario di continua aspirazione verso un miglioramento costante, che si iscrive questo monografico sulle BP, molte delle quali fanno parte del progetto di ricerca sopra citato. La nostra idea, allora, è quella di partire dal locale, ovvero da ciò che ha funzionato nei contesti specifici delle scuole, da ciò che i team educativi hanno posto al centro della loro progettazione al fine di progettare e implementare BP in nuovi contesti (Zabalza, 2019), così da promuovere nuovi filoni di riflessione e un possibile dibattito congiunto, mettendo in evidenza, attraverso la lettura e il contributo offerto dai diversi articoli, i molteplici aspetti delle BP che risultano fondamentali non solo per i professionisti che li hanno sviluppati, ma anche, speriamo, possano servire da esempio e ispirazione per tutti gli altri.

Così, il numero monografico si apre con l'articolo “Progettare e sviluppare Buone Prassi nella scuola dell’infanzia” (Michelini) in cui vengono dapprima discusse diverse possibili interpretazioni del concetto di buona prassi, per poi provare a delinearne una visione pedagogica che colleghi le BP ai processi di riflessione e innovazione educativa. A partire da questa riflessione iniziale, vengono poi approfonditi e presentati esempi specifici di BP in cui si pone l'evidenza su alcuni dei loro elementi.

La disamina del concetto di BP inteso come innovazione educativa trova la sua voce nel contributo dal titolo “Innovare in contesti resilienti: offrire spazi di benessere a scuola” (Riera, Ferrer, Estrades, Rosselló) in cui si riflette sul percorso iniziato nel CEIP di Mallorca in relazione alla priorità di rispondere alla necessità di fornire spazi di benessere e resilienza che promuovono l'apprendimento dei bambini che frequentano la scuola.

L'articolo “L'ambiente è il curriculum. Gli spazi e i materiali per il benessere e lo sviluppo nell'asilo nido di Tui” (Blanco, Ferradás e Llinares), è stato concepito egualmente con l'intento di analizzare il benessere in relazione allo sviluppo dei bambini: gli autori, nello specifico, includono come elemento essenziale nel percorso verso la qualità educativa una leadership pedagogica in grado di sviluppare nel team tutto l'empowerment necessario a facilitare e promuovere un lavoro di squadra che determini cambiamenti significativi legati all'organizzazione dell'ambiente nella scuola dell'infanzia.

Un altro degli elementi delle BP che la maggior parte degli autori considera come fondamentale è la partecipazione delle famiglie nelle dinamiche scolastiche. Il tema è affrontato nell'articolo intitolato “Svantaggio socio-economico e culturale delle famiglie nell'educazione della prima infanzia” (Barquín, Alzola e Pérez) che pone l'accento proprio sulla necessità di comunica-

la comunicación y colaboración con las familias como medio para favorecer la igualdad de oportunidades y minimizar las consecuencias que las desventajas socio-económicas y culturales de las familias pudieran suponer en el proceso educativo de los niños y niñas. También la contribución de Pastor y Gaztelu “Viaje a ninguna parte con la infancia” se centra en la importancia del papel de las familias en Educación Infantil, en este caso, en el primer ciclo. En este artículo se describe una BBPP en la que niños y niñas, sus familias y sus educadoras salen de los muros de la escuela para explorar su barrio desde la mirada infantil. Esta experiencia contempla espacios y tiempos de encuentro donde los adultos “van construyendo y reconstruyendo individual y colectivamente, su imagen de la infancia y su rol como acompañantes” de niños capaces de explorar y descubrir su mundo.

El monográfico se cierra con el artículo “Progettare, sostenere, monitorare e ri-progettare le pratiche didattiche degli insegnanti di scuola dell’infanzia: tre strumenti in sinergia” (D’Ugo) con el que se pretende cerrar y volver al inicio en ese círculo de la calidad educativa en el que el diseño de las propuestas educativas ha de ser entendido como una herramienta que, al contrario de limitar las posibilidades de acción, nos permite reflexionar, debatir y compartir las prácticas educativas, re-diseñando las mismas en función de estas reflexiones y experiencias compartidas para poder ir mejorando las BBPP y avanzando hacia esa meta de la calidad educativa.

Este monográfico no pretende ser exhaustivo, ni mucho menos finalista, su vocación es la de abrir un espacio compartido de reflexión en el que podamos encontrarnos en ese camino hacia la calidad educativa que puede suponer el ir diseñando y compartiendo BBPP educativas. Con este objetivo invitamos a leer las siguientes páginas.

NOTAS

¹ “Diseño Curricular y Buenas Prácticas en Educación Infantil”. EDU2012-30972- Programa nacional de investigación I+D+I 2012

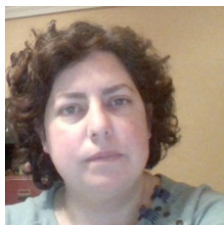
zione e collaborazione con le famiglie, pratiche che dovrebbero avere la priorità sia per riuscire a promuovere le pari opportunità, sia per ridurre al minimo le conseguenze che gli svantaggi socio-economici e culturali delle famiglie possono avere sul processo educativo dei bambini. Anche il contributo di Pastor e Gaztelu “Viaggio verso il nulla con l’infanzia” si concentra sull’importante ruolo delle famiglie nell’educazione della prima infanzia con bambini, nello specifico, da 0 a 3 anni. Questo articolo descrive una BP in cui i bambini, le loro famiglie e gli educatori lasciano le mura della scuola per esplorare il loro quartiere con lo sguardo stesso dei bambini. Questa esperienza apre a spazi e tempi di incontro in cui gli adulti “costruiscono e ricostruiscono individualmente e collettivamente la loro immagine dell’infanzia e il loro ruolo di compagni” di bambini capaci, questo l’obiettivo ultimo, di esplorare e scoprire il loro mondo.

La monografia si chiude con l’articolo “Progettare, sostenere, monitorare e ri-progettare le pratiche didattiche degli Insegnanti di scuola dell’infanzia: tre strumenti in sinergia” (D’Ugo), nel quale vengono discussi alcuni strumenti che, invece di limitare, come si potrebbe pensare, le possibilità di azione dei docenti, ci permettono di riflettere, discutere e condividere pratiche educative, riprogettando e riflettendo su esperienze condivise di BP, così da cercare costantemente di migliorare queste ultime verso una sempre maggiore qualità educativa.

Questo numero monografico, chiaramente, non aspira ad essere esaustivo e il suo obiettivo, viceversa, è quello di aprire un primo spazio condiviso di riflessione per camminare insieme verso un’istruzione di qualità basata sulla progettazione e sulla condivisione di BP. Ed è con questo stesso e unico obiettivo che vi invitiamo a leggere le pagine seguenti.

NOTE

¹ “Progettazione del curriculum e buone pratiche nell’educazione della prima infanzia”. EDU2012-30972- Programma nazionale di Ricerca, 2012 (Spagna)



María Ainoa Zabalza Cerdeiriña

Universidad de Vigo, España

m.zabalza@uvigo.es

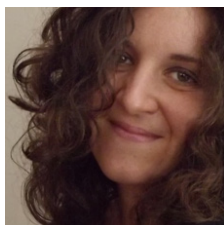
Licenciada en Psicología y graduada en Magisterio. Es doctora europea por la Universidad de Santiago de Compostela. Actualmente es profesora del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación de la Universidad de Vigo. Ha publicado diversos artículos científicos y libros. Su ámbito de investigación se centra fundamentalmente en la Educación Infantil, la Formación del Profesorado y la Educación Inclusiva.

María Ainoa Zabalza Cerdeiriña

Universidad de Vigo, España

m.zabalza@uvigo.es

Laureata in Psicologia e in Scienze dell'Educazione. Ha ottenuto il Dottorato di Ricerca in Pedagogia. Attualmente è docente universitario presso la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università di Vigo. Ha pubblicato diversi libri ed articoli scientifici. I suoi studi riguardano in particolare l'educazione infantile. Da anni si occupa di ricerche riguardanti metodologie educative e strategie didattiche nel ambito pedagogico.



Rossella D'Ugo

Università di Urbino Carlo Bo, Italia

rossella.dugo@uniurb.it

Doctora en Pedagogía, desarrolla su actividad docente y de investigación en la Universidad de Urbino, donde imparte las materias de Docimología y Pedagogía experimental. Autora de numerosos textos sobre pedagogía y didáctica, su investigación está orientada al estudio de metodologías e instrumentos para la evaluación y autoevaluación para la promoción, por una parte de la calidad de los contextos escolares y extraescolares y por otra, para la promoción de la calidad de las prácticas educativas de los educadores.

Rossella D'Ugo

Università di Urbino Carlo Bo, Italia

rossella.dugo@uniurb.it

Dottore di ricerca in pedagogia, attualmente assegnista di ricerca, svolge il suo lavoro di ricerca presso l'Ateneo di Urbino, dove insegna Docimologia e Pedagogia sperimentale.

Autrice di diversi saggi di pedagogia e didattica, la sua ricerca è orientata prevalentemente allo studio di metodologie e strumenti di valutazione ed autovalutazione per la promozione, da un lato, della qualità dei contesti scolastici ed extrascolastici e, dall'altro lato, per promozione della qualità delle pratiche didattiche degli educatori/insegnanti che vi lavorano.

Progettare e sviluppare Buone Prassi nella scuola dell'infanzia

Programar y desarrollar Buenas Prácticas en Educación Infantil

Plan and develop Best Practices in Early Childhood Education

Maria Chiara Michellini; ITALIA

ABSTRACT

L'articolo intende esplorare l'espressione *Buone Prassi*, entrata in uso anche negli ambiti educativi del sistema 0-6 anni, con particolare riguardo alla scuola dell'infanzia. Ne discute in chiave critica alcune possibili interpretazioni che si sono affermate nel corso del tempo e propone una concezione pedagogica che, legando ogni discorso sulle pratiche alla dimensione teorica dell'agire e del pensare l'educazione, focalizza alcuni criteri utili a farne emergere il potenziale positivo. In questo senso intercetta temi ampi e complessi quali il rapporto tra pratica ordinaria e ricerca scientifica, tra partecipazione attiva di chi opera sul campo e configurazione formalizzata di indagini, tra saperi teorici e saperi della pratica. Su questo sfondo interpreta alcune questioni legate alla progettazione e allo sviluppo di BP nei contesti educativi infantili come dispositivo di innovazione e di riflessione.

Parole chiave: Buone Prassi, Scuola dell'infanzia, Giudizio

RESUMEN

El artículo pretende explorar la expresión Buenas prácticas, que también se utiliza en el ámbito de la educación infantil de 0 a 6 años, con especial atención al segundo ciclo (3-6). Se analizan de manera crítica algunas posibles interpretaciones que se han dado a lo largo del tiempo y se propone una concepción pedagógica que, al vincular cada discurso sobre las

prácticas a la dimensión teórica de la acción y del pensamiento educativos, se centra en algunos criterios útiles para hacer emerger el potencial positivo. En este sentido, aborda temas amplios y complejos, como la relación entre la práctica ordinaria y la investigación científica, entre la participación activa de los que trabajan en el campo y la configuración formal de las investigaciones, entre los saberes teóricos y prácticas. En este contexto, interpreta algunas cuestiones relacionadas con el diseño y desarrollo de las BBPP en contextos educativos infantiles como una herramienta para la innovación y la reflexión.

Palabras clave: Buenas Prácticas, Escuela Infantil, Juicio

ABSTRACT

The article intends to explore the expression Best Practices, which has also been used in the educational areas of the 0-6 year system, with particular regard to the infant school. Critically, it discusses some possible interpretations over time and proposes a pedagogical conception that, by linking each discourse on the practices to the theoretical dimension of action and of educational thinking, focuses on some criteria useful for making emerge the positive potential. In this sense, it intercepts broad and complex topics such as the relationship between ordinary practice and scientific research, between the active participation of those working in the field and the formal configuration of investigations, between theoretical knowledges and practices.

On this background it interprets some issues related to the design and development of BP in Early childhood educational contexts as a tool for innovation and reflection.

Keywords: Best Practices, Infant School, Judgment

BUONE PRASSI IN EDUCAZIONE

Anche nei contesti educativi che si occupano della fascia d'età 0-6 anni, con particolare riguardo alle scuole dell'infanzia, si è diffuso l'uso dell'espressione Buone Prassi o Buone Pratiche (d'ora in poi BP), in alcuni casi anche quelle in lingua inglese di good e best practices. Facendo nostra la lezione di Wittgenstein (1984), del § 43 de *Le ricerche filosofiche*, secondo cui: «per una grande classe di casi - anche se non per tutti i casi in cui ce ne serviamo, la parola “significato” si può definire così: il significato di una parola è il suo uso nel linguaggio», consideriamo con attenzione il senso attribuito all'espressione in esame nei contesti educativi 0-6. Possiamo con facilità notare, ad esempio, che si parla di BP nei siti delle istituzioni in oggetto, con veri e propri spazi dedicati, a quelle che vengono considerate procedure operative poste in essere efficacemente in relazione ad obiettivi da raggiungere o a problemi da risolvere. In quanto tali le BP sono considerate esemplari e, quindi, una volta sistematizzate, assunte come riferimento applicabile e riproducibile in contesti differenti, per favorire i migliori risultati. Lo stesso accade nel corso di convegni specifici, in cui vengano presentate esperienze svolte da soggetti esperti, oltre che per pubblicazioni dedicate, le quali, sovente, propongono come sottotitolo *Buone Prassi in... o per....*

Una caratteristica trasversale a queste occorrenze nell'uso del costrutto menzionato è costituita dalla pressochè totale assenza di esplicitazione del suo significato in quanto tale, con particolare riguardo al discorso pedagogico. Buone Prassi funge da titolo introduttivo alla presentazione di progetti, esperienze, procedure, azione poste in essere, ai quali si attribuisce, implicitamente, un carattere positivo, autovalidantesi, che non necessita di argomentazioni e di spiegazioni ulteriori, a dimostrazione, appunto, della loro positività. È come se, per il fatto stesso di essere nominate buone, le pratiche acquisissero un valore indiscutibile.

Una delle eccezioni in tal senso, è presente nel sito della scuola dell'Infanzia Tagliabue, nello spazio dedicato al *Modello di Buona Pratica*. Al titolo segue la dicitura: «Riflessioni docenti: per esplicitare il concetto di “Buona Pratica” ci siamo interrogate su quale si-

gnificato avesse tale termine. Per la scuola dell'infanzia, parlare di buone pratiche può significare in primo luogo condividere ed esplicitare alcuni presupposti concettuali (es. multiculturalità, inclusione, cittadinanza ecc.) per avviare il processo di progettazione.»¹ Come si evince dal contenuto di questa pur lodevole eccezione, l'esigenza di definizione in senso pedagogico dell'intitolazione alle BP ha un carattere pressochè spontaneo (*ci siamo interrogate...*), risolto in senso comunque intuitivo e globale (*può significare....condividere ed esplicitare alcuni presupposti concettuali*). La semplice esplicitazione di alcuni presupposti concettuali, nel senso di una condivisione tra docenti, sembra essere una misura sufficiente a spiegare il significato del termine BP. Anche in questa circostanza comunque positiva e rara, quindi, la segnalazione dell'esigenza di chiarezza sull'uso del costrutto centrale al tipo di lavoro in cui si è impegnati, sembrerebbe risolversi con una generica e rapsodica (alcuni) ricognizione dei presupposti.

Al di là di poche eccezioni, le BP sembrerebbero essere un costrutto talmente esplicito e chiaro da non necessitare di alcun processo di problematizzazione e concettualizzazione. Il nostro convincimento, viceversa, va nella direzione opposta, ritenendo doverosa una lettura pedagogico-critica del medesimo, anche in vista di una valorizzazione autentica del potenziale innovativo, a sostegno dei migliori sforzi di generazione e diffusione di azioni positive. Abbiamo sostenuto tale esigenza (Michellini, 2018) in senso generale per il discorso pedagogico. A maggior ragione essa vale per la specificità del segmento educativo 0-6 anni, la cui peculiarità riferita ai soggetti e ai processi evolutivi propri delle fasi iniziali della vita e dell'apprendimento, esige, a maggior ragione, una vigilanza estrema di ogni intervento educativo sia sul piano teleologico che su quello metodologico.

Le ragioni di questo fenomeno generalizzato che potremmo definire di autarchia e di autosufficienza del costrutto nel suo uso, sono legate in qualche misura all'aggettivo utilizzato, buone, appunto, il cui significato e valore vengono da lontano.² Vegetti, noto studioso di Platone (2018), parla di hyperbole, di eccesso, di straordinaria esagerazione contenuti nell'idea di buono, che è eccedente sia rispetto alla conoscenza delle cose, sia rispetto alla verità delle medesime. Per questa ragione, secondo Vegetti sarebbe addirittura impossibile una definizione o una discussione a livello proposizionale. Il buono è, in tal senso, contemporaneamente causa di cose vantaggiose e utili per una vita buona, ma anche, capace di trasmettere essenza

per le idee. Ciò conduce ad un passaggio essenziale, in quanto comporta il fatto che l'idea del buono può essere compresa solo a partire dai suoi effetti e non conosciuta al pari delle altre idee. Applicando questo discorso alle BP possiamo concludere che, implicitamente, come unico criterio della loro affermazione, venga riconosciuto quello della valutazione dei risultati prodotti dalle azioni. Il buono, dunque, sovrasta il piano delle idee, è eccedente rispetto ad esso e per questa ragione è visibile solo con difficoltà. Esso è visibile unicamente per la sua capacità di produrre effetti e nessi relazionali, per il suo esser causa generatrice e finale di prodotti che ne rivelano la dinamica. In questo senso il buono risponde essenzialmente ad un principio pratico, il principio pratico per eccellenza, che rimanda, sia pure in forma difficilmente visibile, ad un'origine ed un orizzonte ben più ampi e fecondi, sia pure mai immediatamente realizzabili, con l'obiettivo che è proprio della scienza pratica, vale a dire quello di realizzare un saper utile, non solo vero. In questo senso è la logica dell'oggetto pratico e definire categorie proprie della considerazione della prassi. Il bene pratico, infatti, è qualcosa che non ammette di essere altrimenti, in tal senso, a partire dalla lezione aristotelica, interviene l'intelletto pratico che guida l'azione, producendo una tensione, meglio una cooperazione, tra teoria, etica e pratica. Nelle parole di Berti (1989, p. 197):

In generale la prassi buona è possibile solo se esiste una ragione pratica capace di scegliere i mezzi adeguati, ed una *ἔξις* educata, la quale presuppone il possesso delle virtù etiche. L'agire buono è dunque possibile per mezzo della collaborazione tra *φρόνησις* e *ἠθική ἀρετή*”.

La prassi buona esige un'indole educata (*exis*), che, a sua volta, si basa sul possesso delle virtù; il pensiero, (*fronesis*), e la virtù etica (etiche *aretè*), sono chiamate a concorrere per realizzare l'agire buono. Naturalmente il concetto filosofico di prassi buona, non coincide con quello di buona prassi, ma riteniamo possa suggerire riflessioni che permettono di comprendere meglio quanto implicitamente percepito in questo secondo costrutto, oltre all'accennata tendenza all'autarchia nel suo uso.

CRITERI PER LA PROGETTAZIONE E LO SVILUPPO DI BP

Una prima riflessione che ci sembra particolarmente utile è relativa alla opportunità di considerare come caratteristica centrale della BP, quella della compenetrazione reciproca tra pensiero, dimensione etica

e azione. Ciò descrive anche il profilo, l'abito mentale (che Berti esprime come indole educata) dell'autentico esperto che la realizza. Questa caratteristica comporta, a nostro modo di vedere diverse conseguenze, a partire dalla necessità di *esplicitare e problematizzare il paradigma e il modello teorico di riferimento della BP*. Si tratta di un requisito essenziale, che le definisce in senso autentico e ne segnala la qualità, fin dal momento della loro progettazione. Un'istituzione che intende progettare, realizzare e trasferire BP, è chiamata a portare in chiaro la costellazione di idee e credenze su cui poggia la propria attività scientifica come comunità professionale. È chiamata alla revisione critica degli scopi complessivi e specifici che intende perseguire, in relazione ai mezzi e agli strumenti che decide di utilizzare. In questo senso le BP costituiscono un'occasione importante di affinamento delle cornici teoriche, etiche e degli apparati strumentali di riferimento, di fronte all'esigenza di trasformare e creare prassi adeguate alle situazioni inedite, problematiche e sfidanti che la realtà educativa presenta. In questo senso le BP costituiscono una declinazione dell'apertura tipica dei sistemi scientifici, chiamati a ripensarsi continuamente in senso evolutivo e rigoroso. Le BP sono un'occasione di consolidamento e affinamento dei principi del paradigma, anche espungendo elementi che si rivelino inadeguati o introducendone di nuovi, allargando la visione precedente. Le BP sottendono, da questo punto di vista, una concezione pedagogica della progettazione curricolare come strategia che traduce l'intenzionalità della scuola, l'agire secondo scopi, di cui la singola istituzione scolastica è protagonista in ogni sua fase, da quella ideativa a quella valutativa, passando per l'attuativa della propria proposta. La progettazione, in questo senso, esplicita e traduce le idee della visione e della direzione in cui ci si intende muovere in termini di progetto educativo, di itinerario percorribile. L'invenzione, la definizione, la scelta delle azioni (ivi comprese le BP) deputate a interpretare il progetto così definito, s'innestano in questo processo, assumendone coerentemente lo stile e i caratteri.

In questo senso la metafora della tessitura (*weaving* secondo Cadzen, 2006) esprime efficacemente il lavoro necessario a progettare BP, indicando il movimento di andata e ritorno tra poli opposti, intercettando costantemente gli elementi emergenti dall'esperienza. In questo senso, si tratta di una dinamica ricorsiva, la quale certamente prevede momenti iniziali di esplicitazione e di problematizzazione del modello di riferimento, delle idee, dei valori riferibili

all'agire, ma, ancora di più, è caratterizzata da ritorni riflessivi, man mano che le cose procedono e si modificano, sugli assunti dichiarati all'origine. La progettazione di BP, conseguentemente, comprende la predisposizione e la messa a punto di appositi dispositivi di connessione e problematizzazione tra i poli teoria e prassi, tra scopi e procedure, tra finalità e strumenti. La progettazione di BP comprende la predisposizione di congegni sapienti che accompagnino e sostengano tale tessitura.

Da questo punto di vista le BP non possono rispondere semplicemente al criterio della catalogazione ex post, ponendosi, al contrario, come forma dell'agire intenzionale e, quindi, strutturalmente e previsionalmente orientato al telos. Al tempo stesso, non possono collimare con logiche eteronome, per le quali le procedure, le soluzioni e le finalità stesse, sono prefissate al di fuori dei processi operativi; esse, infatti, esigono il pieno protagonismo degli attori coinvolti a tutti i livelli.

Questo aspetto apre alla questione della *genesì delle BP*, con particolare riguardo al ruolo svolto dalla ricerca scientifica. Quella che viene comunemente indicata come cultura dell'evidenza, che molta fortuna ha avuto, e continua ad avere, anche in ambito pedagogico, fornisce a riguardo una visione che attribuisce alle indagini di vasta scala, condotte con metodo sperimentale il ruolo di riferimento, nella forma delle evidenze scientifiche ottenute, appunto, all'agire pratico. In tal senso questo orientamento privilegia un legame prevalentemente discendente, di tipo top-down, tra ricerca sperimentale e pratica. Calvani (2012, pp. 13-16), che pure elabora una proposta intenzionalmente attenuata, propone un'articolazione che dalle EBE, in connessione con l'Instructional Design (ID), capitalizza conoscenze fondate scientificamente, per tradurle in raccomandazioni spendibili nella pratica, con particolare riguardo proprio al costrutto delle BP. Pur considerando requisito fondamentale di BP l'instaurazione di un rapporto privilegiato con la ricerca scientifica, nelle sue forme variegata; riteniamo che la logica complessiva debba orientarsi a superare le dispute aprioristiche e ideologiche, in favore di un atteggiamento razionale, critico e autenticamente euristico. Per questa ragione consideriamo criterio necessario aprirsi alla complessità delle forme della ricerca, da quelle più squisitamente qualitative, a quelle prevalentemente quantitative, in ragione della complessità e della peculiarità dei fatti educativi, i quali sfuggono alle logiche proprie delle cosiddette scienze dure.

In Italia, d'altra parte, il segmento di cui ci stiamo occupando più di altri ha sviluppato una capacità di elaborazione e di ricerca, essenzialmente di tipo qualitativo, oltre che con forte radicamento locale, esprimendo, in tal senso caratteri di originalità e fecondità che hanno dato vita ad esperienze riconosciute anche a livello internazionale come eccellenti. In questo senso la scuola dell'infanzia italiana rappresenta un chiaro esempio di come il sapere esperto, di realtà impegnate direttamente in ambiti pratici specifici, sia capace di elaborazione, costruzione, ricerca, generazione di BP dal basso, di comprovata qualità, da valorizzare pienamente. In questo senso tali esperienze non hanno certo mancato di riferimenti teorici importanti (Montessori, Ciari, Malaguzzi, solo per citare alcuni tra i più noti dello scorso secolo, ma ancora oggi attuali, ai quali si ispirano direttamente realtà di riconosciuta qualità quali le scuole montessoriane, Reggio Children e, più in generale, il sistema 0-6 dell'Emilia Romagna). Pur non entrando in analisi specifiche, anche approfittando dell'estrema notorietà dei medesimi, possiamo riferirci ad essi come esempi significativi di esperienze qualitativamente elevate, che hanno dato vita a modelli teorici acclarati, prassi assunte a riferimento e diffuse ben oltre il contesto originario. Ciò, naturalmente, non esclude l'opportunità di procedere anche secondo la via top-down, che può offrire importanti contributi e orientamenti, scientificamente fondati all'agire educativo. Le due vie, infatti, costituiscono risorse differenti e integrabili, pur richiedendo l'assunzione di cautele critiche in considerazione di alcuni rischi potenziali intrinseci in ciascuna di esse.

Ciò non di meno, a fronte di certa tendenza attuale all'enfaticizzazione del ruolo della ricerca sperimentale e all'eterodirezione del lavoro sulle pratiche, riteniamo opportuno sottolineare l'opportunità di favorire, con riferimento alle BP, la creatività degli operatori, a partire dalle situazioni di riferimento, la riflessione sull'agire, lo scambio tra professionisti del settore, in modo da far tesoro e non disperdere quanto sperimentato, rendendo anche possibile l'emulazione delle migliori esperienze maturate. Al tempo stesso è necessario adottare una serie di principi che consentano di svilupparne autenticamente potenziale, evitando i rischi correlati, a partire dall'esplicitazione e problematizzazione preliminare rispetto all'azione dei paradigmi e dei modelli teorici di riferimento di cui abbiamo detto. Ciò in modo da evitare possibili metafisiche descrittive, limitandosi, cioè, a portare alla luce ex-post la grammatica che innerva l'esperienza,

legittimandola in nome dei risultati positivi registrati. In tal senso, un ulteriore principio da adottare, in modo da evitare la possibile deriva autoreferenziale della via bottom-up, è quello dell'assicurazione di elementi di terzietà dei processi e delle riflessioni, siano essi individuabili nell'azione di rete, nel ricorso intenzionale e sistematico ad esperti, o in altri

Il terzo criterio orientativo per le B.P., quindi, su cui soffermare l'attenzione è costituito da rapporto con la ricerca e con la varietà delle sue forme. Aderendo perfettamente alla concezione Deweyana (1951) circa l'atto educativo come «wider than science», più vasto della scienza, includendola in sé, in un circolo, in una spirale senza fine, intendiamo affermare la centralità della prassi educativa, anche rispetto alla ricerca. Ci rifacciamo, da questo punto di vista, anche alla posizione espressa da Meirieu (2013) quando, spiegando in questo senso la globalità della lezione di Vygotskij, egli afferma come la soluzione non può mai essere dedotta dall'analisi, ma dall'invenzione dell'educatore. Questi, creando contesti educativi dinamici con il suo agire, stimola processi evolutivi, di apprendimento e di sviluppo, che crea ambienti educativi dinamici, i quali stimolano processi evolutivi, di apprendimento, di sviluppo. Aderendo a questa interpretazione, possiamo affermare che le BP, in ogni caso, sono frutto dell'invenzione intelligente di chi opera nei contesti educativi, anche sulla base della saggia interpretazione dei dati che le indagini sperimentali hanno fornito. In questo senso le BP non corrispondono ad automatismi analitici e applicativi della migliore ricerca disponibile, ma ad elaborazioni originali e innovative, sostenute da rigorose informazioni e conoscenze offerte dalla migliore ricerca. In ogni caso riteniamo necessario un rapporto a doppio senso, problematizzante e complesso. Le BP devono opportunamente fare tesoro degli elementi di affidabilità offerti dalle evidenze ottenute grazie alla ricerca, la quale ha una responsabilità di indirizzo in tal senso, dovendo muovere anche al fine di evitare, per quanto possibile, errori e distorsioni tipici e prevedibili sul piano empirico. Contestualmente le BP possono e debbono ispirare indagini volte a confermare in senso più esteso e generalizzabile, quanto si è rivelato valido anticipatamente in contesti operativi specifici.

Le BP, dunque, sono buone se lo è il processo e il metodo con cui si giunge ai giudizi sulla base dei quali operare le scelte opportune. Il *giudizio* in senso deweyano può essere inteso come «atto conclusivo dell'indagine» e sistemazione del problema da risolvere, contenendo le decisioni relative al compor-

tamento futuro, «fissando un metodo o una regola» (Dewey, 2006, p. 202). Il giudizio rappresenta, quindi, la conclusione del processo unitario e complessivo dell'agire e del pensare l'azione, impostato secondo un procedimento rigoroso, capace di includere e argomentare fasi, passaggi, punti di vista; ciò comporta l'elaborazione del metodo e della regola sulla base dei quali impostare le decisioni operative. Come abbiamo avuto modo di chiarire (Michellini, 2018) la questione del giudizio rimanda a due prospettive fondamentali: nella prima, per giungere ad un accordo razionale sono necessarie regole prestabilite, con le quali vengono commisurati tutti i contributi di un discorso, nella seconda, tale assunto viene sostituito dall'ipotesi che una conversazione possa portare ad un accordo intersoggettivo, pur in assenza di regole comuni. Gran parte delle esperienze realizzate nel segmento educativo 0-6 anni, sono organizzate secondo questo secondo orientamento e, di fatto, viene considerata buona una prassi in base ad un criterio di condivisione da parte di un gruppo, o dalla maggioranza di esso. Ciò comporta, evidentemente alcuni rischi di cui tenere conto per evitare possibili derive autoreferenziali, forzature, sovrainterpretazioni, soggettivismo, etc. In tal senso le BP per ambire ad essere congegno scientifico, utile e spendibile in ambito educativo, devono essere corredate da una serie di misure di cautela, le quali tengano presente l'inevitabile rischio di attenuazione critica che esse comportano, soprattutto quando si sviluppano come iniziativa di una comunità professionale, entro una logica di autogoverno dei processi. Tali cautele, devono tradursi in misure operative e riflessive, sistematiche, perchè una BP: «Non può e non deve costituire un modo per trovare giustificazioni a buon mercato del proprio operato. Alla lunga, le buone pratiche possono rappresentare una rigidità anziché un'apertura e un atteggiamento critico nei confronti delle pratiche educative.» (Borghini, 2007, p. 20)

Al tempo stesso, in coerenza con la visione proposta, riteniamo che questa modalità rappresenti un importante canale di ricerca e di innovazione, proprio in riferimento al settore educativo al quale ci stiamo riferendo, canale di valorizzare, avendo cura che i processi siano garantiti sul piano del rigore procedurale.

Le BP, infatti, sono incardinate nel processo con il quale una comunità professionale giudica una situazione, le ipotesi di intervento, gli assunti sulla base dei quali operare, le scelte conseguenti ad ogni livello. Considerando ora, in particolar modo, il tema della trasferibilità delle BP, facciamo nostra anzitutto, l'os-

servazione di Dewey circa la necessità di riesaminare e rielaborare quelli che lui definisce mezzi operativi rivelatisi efficaci, per conseguire la conoscenza (distinguendoli dagli oggetti di conoscenza immediata), quando si affrontano nuove ricerche e nuove situazioni. Nello stesso passaggio di *Logica, teoria dell'indagine*, Dewey (1973, p. 180) segnala che: «Al contrario, una delle più comuni fonti di errore è la assunzione prematura che una nuova situazione assomigli così perfettamente ad alcune precedenti che le conclusioni raggiunte in quei casi possano esservi senz'altro trasferite.» L'avvertimento di Dewey è certamente riferibile al tema della specificità di ogni singola situazione, soprattutto in campo educativo, la quale deve rendere cauti rispetto alla replicabilità di una pratica. Ma, in realtà, il problema segnalato da Dewey, richiama non tanto l'errore di valutazione circa l'affinità tra situazioni in verità differenti. L'errore consiste nello snaturare la funzione strumentale delle pratiche ai fini della conoscenza. Per il nostro discorso, potremmo dire, che l'errore consiste nel considerare le BP come oggetti di conoscenza immediata, anziché come mezzi per conseguire la conoscenza medesima. Ciò conferma la necessità di tenere vivi processi intersoggettivi di giudizio tra i soggetti coinvolti.

In tal senso, con particolare riferimento al tema del trasferimento delle BP, riteniamo che l'espressione di sviluppo comune della pratica risulti più appropriata. A questa conclusione è peraltro giunta l'indagine condotta dal Centre for Educational Innovation dell'Università del Sussex nell'ambito di un progetto finanziato dal Department for Education and Skills del Regno Unito (2005). La ricerca in questione che ha inteso studiare e descrivere i fattori che facilitano o contrastano il trasferimento di una BP tra scuole, individui, istituzioni, con riferimento sia alle pratiche d'insegnamento che a quelle di tipo organizzativo e gestionale, ha considerato fuorviante in questo contesto l'espressione di trasferimento di BP, che rischia di mettere in ombra il processo sottostante alle medesime e la reciprocità tra prassi e soggetti coinvolti in esse.

CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Il carattere generativo e partecipativo delle BP consente un tipo di animazione peculiare del rapporto teoria/prassi che risulta idoneo ad un uso fecondo nel segmento educativo 0-6. In ogni caso è opportuna una ridefinizione critica del costruito stesso, che tenga insieme i molteplici aspetti implicati. Le BP, infatti, sono esposte per loro natura a una serie di rischi, da un lato di derive empiristiche e semplificatrici, di

autoreferenzialità e di inadeguato profilo di rigore; al lato opposto, nella riduzione a strumento, a tecnica messa a punto da qualcuno e applicabile tout court nei diversi contesti, perdendone la generatività propria e comprimendo gli spazi di autonomia culturale degli operatori. I criteri assunti in ordine alla problematizzazione del modello teorico assunto, alla genesi delle BP, al loro rapporto con la ricerca, oltre che ai processi e alle forme del giudizio, complessivamente, non rimandano all'idea di una tecnica, applicabile tal quale nelle diverse situazioni, ma a costruzioni empiriche che, a partire da esperienze peculiari e tendenzialmente inedite, si sono rivelate capaci di offrire un contributo alla soluzione di particolari problemi. Ciò richiama la centralità del pensiero nella sua migliore forma, in ordine all'agire pratico, in una circolarità virtuosa teoria/prassi, che costituisce il senso profondo dell'agire e per la quale le BP rappresentano un'occasione positiva di esercizio.

NOTE

¹ La scuola dell'infanzia Tagliabue afferisce all'IC Villasanta (MB), i cui materiali e progetti vengono illustrati all'indirizzo: <http://www.icvillasanta.gov.it/index.php/21-pleSSI/99-pilole-di-didattica-infanzia-tagliabue>. La voce intitolata alle Buone Pratiche costituisce uno spazio annualmente presente, con diversa tematizzazione a seconda delle opzioni progettuali complessive (es. cittadinanza, coding, etc.). Segnaliamo il fatto che, nello stesso sito, è disponibile la circolare intitolata Condivisione Buone Pratiche, con la quale, senza ulteriori indicazioni metodologiche, il dirigente scolastico apre una sorta di call, invitando i docenti a presentare le proprie BP, da illustrare nel corso di un successivo seminario con altri docenti autori di altre BP.

² Utilizziamo il termine autarchia nel suo significato etimologico, dal greco antico αὐτάρκεια, "autosufficienza", composto di αὐτός "stesso" e ἀρκέω "bastare", in filosofia rappresenta un principio fondamentale dell'etica della scuola cirenaica e di quella stoica, in cui esprime l'ideale del «bastare a sé stessi», essere padroni di sé, cercando di dipendere il meno possibile dai condizionamenti delle cose del mondo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Baldacci M. (2007). *La pedagogia come attività razionale*. Roma: Editori Riuniti.
- Berti, E., (a cura di) (1989). *La razionalità pratica. Modelli e problemi*. Genova: Marietti.
- Borghi, Q. B. (2007). *Nido d'Infanzia 1. Buone pra-*

tiche e problemi degli educatori. Trento: Erickson.

Cadzen, C.B. (2006). *Connected learning: "Weaving" in classroom lesson*. Paper presented at the Pedagogy in Practice 2006 Conference. University of Newcastle, New South Wales, Australia.

Calvani A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico metodologica internazionale sulle didattiche efficaci ed inclusive*. Trento: Erickson.

Cattaneo A. (s.d.). *I fattori che influiscono sul trasferimento delle buone pratiche. Risultati di un'indagine sulla realtà scolastica inglese*, www.bdp.it/lucabas/lookmyweb_2_file///Articolo_cattaneo.pdf.

Dewey, J. (1951). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La nuova Italia Editrice (The sources of a Science of Education, Livering Publishing, New York, 1929).

Dewey, J. (2006). *Come pensiamo: Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia (How we think, Heat, Boston, 1933).

Dewey, J. (1973). *Logica, teoria dell'indagine*. Torino: Giulio Einaudi Editore, (Logic, the theory of inquiry, Hanry Holt and Co., New York, 1949).

Kahan, B. e Goodstadt, M. (2001). The Interactive Domain Model of Best Practices, Health Promotion: Developing and Implementing a Best Practices Approach to Health Promotion. *Health Promotion Practice*, 2(1), 43-67.

Fielding, M., Bragg, S., Craig, J., Cunningham, I., Eraut, M., Gillinson, S., Horne, M., Robinson, C., Thorp, J. (2005). Factors Influencing the Transfer of Good Practice. Research Report N 615. University of Sussex & Demos <<http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR615.pdf>>

Meirieu, P. (2015). *Fare la scuola, fare scuola*. Democrazia e pedagogia. Milano. FrancoAngeli. (Faire l'école, faire la classe. Démocratie et pédagogie, ESF, Paris 2011)

Michelini, M.C. (2006). *Progettare e governare la scuola: democrazia e partecipazione. Dalla progettazione educativa all'organizzazione scolastica*. Milano: FrancoAngeli.

Michelini, M.C. (2018). *Per una pedagogia critica delle buone prassi*. Milano: FrancoAngeli.

Minello, R. (2007), *Criteri per la progettazione di una buona pratica didattica* http://www.cci.progetto-culturale.it/cc_i_new_v3.

Taylor, F. (1911). *The Principles of Scientific Management*. New York: Harper & Brothers Publishers.

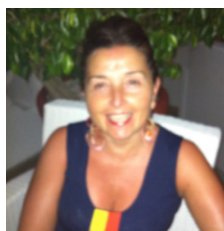
Vegetti, M. (2018). *Il potere della verità. Saggi platonici*. Roma: Carocci.

Wittgstein, L. (1984). *Ricerche filosofiche*. Torino: Einaudi. (Philosophische Untersuchungen philosophische, Oxford, Blackwell, 1964).

Date: Ricevuto: 25-02-19. Accettato: 10-05-19

Articolo terminato il 20.01.2019

Michelini, M.C. (2019). Progettare e sviluppare Buone Prassi nella scuola dell'infanzia. *RELAdEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 8(1), 23-29. Disponibile: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index>



Maria-Chiara Michelini

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, Italia
mariachiara.michelini@uniurb.it

Maria-Chiara Michelini è professore associato di Pedagogia generale e sociale, presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo". Si è occupata di pensiero riflessivo, con particolare riguardo alla formazione dei docenti, è autrice di volumi tra cui *Riflessività e Pratiche Educative* (Tecnodid, 2008), *Fare Comunità di pensiero* (FrancoAngeli, 2016) e *Educare il pensiero* (FrancoAngeli, 2013), per il quale le è stato assegnato il premio italiano di pedagogia 2014 dalla S.I.PED. (Società Italiana di Pedagogia). Sulle Buone Prassi ha recentemente pubblicato il volume *Per una pedagogia critica delle Buone Prassi* (FrancoAngeli, 2018).

Innovar en contextos resilientes: ofrecer espacios de bienestar en la escuela

To innovate in resilient contexts: to offer wellness spaces in school

M. A. Riera Jaume; M. Ferrer Ribot; A. Estrades Bauzá; C. Rosselló Rosselló; ESPAÑA

RESUMEN

En los últimos cinco años en el CEIP Verge de Lluc, un centro público de Educación Infantil y Primaria de Mallorca, se ha iniciado un proceso de innovación educativa que parte de la necesidad de ofrecer espacios de bienestar y resiliencia que favorezcan el aprendizaje de los niños que acoge. Este artículo pretende recoger la buena práctica de este centro a través de una serie de reflexiones en torno al camino que se inició desde entonces. La narración se articula desde los ejes clave de este cambio y otorga importancia a cuestiones como la imagen de infancia, la implementación de los ambientes de aprendizaje, el rol del adulto y su formación, así como la documentación entendida como un proceso de reflexión que da continuidad a este proyecto.

Palabras clave: Buenas Prácticas, Resiliencia, Innovación Educativa, Ambientes de Aprendizaje, Bienestar

ABSTRACT

In the last five years an educational innovation process has been started in CEIP Verge de Lluc, a school in Mallorca. This process comes from the need of offering well-being and resilience spaces that help to improve the kids' learning. The aim of this article is to show the good practice of this school based on considerations about the path started. The story-line follows the key points of this change, highlighting subjects such as child approach, learning environment, the role of the adult, as well as the gathering of information understood as a process of afterthought that gives continuity to this project.

Keywords: Good Practices, Resilience, Educational Innovation, Learning Environment, Well-Being

INTRODUCCIÓN

En el marco de la investigación *Diseño curricular y Buenas Prácticas en Educación Infantil: una visión internacional, multicultural e interdisciplinar* (EDU 2012-30972) se seleccionó para el análisis de buenas prácticas la escuela pública CEIP Verge de Lluc que desde hace cinco años está en un proceso de transformación educativa. Seguir y acompañar el proceso de cambio de este centro suscitó el interés del equipo investigador por sus características singulares y por las dificultades que supone afrontar procesos de innovación en un centro de atención preferente. En la investigación se han recogido evidencias de la buena práctica a través de observaciones directas, la documentación que se ha ido generando, entrevistas a las maestras y equipo directivo y se ha participado activamente en las sesiones de formación y reflexión que el centro ha ido realizando.

Dadas las características contextuales del centro era necesario plantear un proceso de innovación educativa que contemplara las particularidades del alumnado. Convertir la escuela en un espacio de resiliencia es uno de los objetivos que guía el proyecto de cam-

bio en el que está inmerso el centro. La escuela es un entorno privilegiado para que los niños¹ construyan una red de relaciones personales afectivas, se sientan valorados, queridos y aceptados por el grupo ya que estas primeras interacciones son esenciales para aportar seguridad y estabilidad en su desarrollo.

Un contexto que favorece la resiliencia es aquel que ofrece un buen trato al niño, que tiene en cuenta sus necesidades, las ganas de aprender, de explorar, la curiosidad continua de todo aquello que oye, que siente, poniendo límites a sus conductas, y si fuera preciso, ofreciendo autonomía, ayudando a superar los obstáculos que se le presentan. “Cuidar de los niños y niñas ofreciéndoles contextos de buenos tratos es un fenómeno posible y al alcance de cualquier comunidad humana” (Barudy y Dantagnan, 2005, 26).

Henderson y Milstein (2008) identifican las escuelas como escenarios propicios para que los niños desarrollen la capacidad de hacer frente a las adversidades, así como que adquieran las competencias académicas, sociales y personales imprescindibles para la vida. La promoción de la resiliencia es una responsabilidad de todos los profesionales que trabajan con la infancia. Para ello se requiere que los maestros sean capaces de afrontar las numerosas dificultades que se presentan, desarrollando un pensamiento positivo, así como su implicación en un proyecto compartido con la comunidad y las familias.

Plantear procesos de cambio e innovación en centros resilientes supone, como hemos podido constatar, un largo proceso de difícil recorrido. Resulta esencial no solo implementar cambios en la organización o promover innovaciones didácticas en las aulas sino también trabajar sobre el plano de las creencias, los supuestos y las convicciones de quienes están día a día en contacto con los alumnos (Murillo y Krichesky, 2012). También implica tomar múltiples decisiones, consensuar, reflexionar y sistematizar las propuestas, tarea que no resulta fácil en un centro educativo con una gran inestabilidad del equipo docente.

Existe una definición bastante aceptable y aceptada que define la innovación como una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. Y, a su vez, de introducir, en una línea renovadora, nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos y otra forma de organizar y gestionar el currículum, el centro y la dinámica del aula. (Carbonell, 2002, 17)

Las innovaciones son efectivas si son los propios centros los generadores del cambio y si contemplan la globalidad de elementos implicados desde una mirada sistémica, para ello se necesitan apoyos externos y una formación compartida que acompañe los procesos de reflexión. Innovar, especialmente en realidades vulnerables, se relaciona con un sistema de variables interconectadas que dan vida a una cultura relacional de calidad que, de manera sinérgica, logra alimentar positivamente el clima de aula, fortaleciendo los escenarios de enseñanza y aprendizaje que en ella se desarrollan (Villalta y Guzmán, 2010). Como señala Bolívar (2000), la clave del cambio consiste en enculturizar la escuela como institución, que sean los propios centros los actores del cambio cultural.

EL CEIP VERGE DE LLUC: UN CONTEXTO PARA LA RESILIENCIA

El CEIP Verge de Lluc es un centro público de Mallorca situado en la periferia de la ciudad de Palma cerca de polígonos industriales. El barrio se ubica en un entorno urbano con numerosas viviendas de protección oficial y con un alto índice de exclusión social. El edificio de la escuela es una construcción con más de 50 años de antigüedad al que las administraciones públicas han dedicado pocos recursos, por ello hace unos años se inició una recuperación de los espacios para mejorarlos y así hacer de la escuela un lugar más habitable.

Este cambio e intervención sobre los espacios ha ido de la mano de un replanteamiento de la organización escolar ya que uno de los objetivos principales del centro es acoger a niños, familias y maestros desde la creencia de que el bienestar es un aspecto del vivir que tiene que ser experimentado en todas sus dimensiones y la escuela tiene que velar para que ello ocurra. Actualmente el CEIP Verge de Lluc se organiza en tres comunidades que acogen un total de 175 alumnos de entre 3 y 12 años, en la *Comunitat de Petits*² hay 45 alumnos de Educación Infantil mientras que las *Comunitats de Mitjans i Grans* suman un total de 130 alumnos de Educación Primaria.

Como apunta Guzmán (2001) es necesario analizar en profundidad el medio socio-cultural en el que se quiere desarrollar la transformación educativa, pues seguramente fracasaríamos si intentáramos implementar una propuesta innovadora en la escuela sin la realización de un diagnóstico sistemático de lo que realmente ocurre en ella. Sólo comprendiendo en profundidad el campo cultural en el que intentamos participar podremos proyectar una acción innovadora verdaderamente

significativa. En relación a las características del alumnado de este centro es importante destacar que aproximadamente un tercio presenta necesidades educativas especiales. Un 34'48% de los alumnos son extranjeros procedentes de 18 países diferentes, mientras que de los alumnos españoles un 14'41% son de etnia gitana y un 19'65% de procedencia extranjera. De las personas extracomunitarias, los africanos representan el 61% y los latinoamericanos el 39%. Todo ello supone un reto para atender e integrar la diversidad y conseguir que sea enriquecedor para todos.

Cabe decir también que muchos de los alumnos que empiezan la Educación Infantil no llegan a finalizar los estudios de Primaria en la escuela o ni siquiera terminan allí la etapa de Infantil debido a la gran movilidad de las familias, ya que es común que los padres se trasladen durante unos meses a su país de origen, que vivan en países diferentes o que los hermanos estén separados. La aparición y desaparición de las familias es un hecho normalizado en el centro. Esta movilidad junto con la incorporación de nuevo alumnado a lo largo del curso hace que los grupos varíen continuamente. Este entramado de situaciones familiares provoca un clima emocional de gran tensión en la dinámica del centro: sentimiento de abandono, dificultad para establecer vínculos, sentimiento de pérdida, incomprensión de las situaciones e incertidumbre.

Así pues, algunas de las situaciones que la escuela debe tener en cuenta a la hora de garantizar el bienestar y el aprendizaje de los niños son: las dificultades socioeconómicas de las familias, las barreras idiomáticas y culturales, la falta de estabilidad en los contextos familiares y que una gran parte de los alumnos no ha sido escolarizada en la etapa 0-3. Estas condiciones repercuten en el clima del centro por la falta de motivación o la falta de hábitos y rutinas, entre otros aspectos. Todo ello se traduce a menudo en un elevado nivel de conflictos entre el alumnado, así como en el absentismo y el fracaso escolar. Aun así, como apuntan Miranda et al. (2005) son centros con necesidades educativas especiales más que alumnos con necesidades especiales, son instituciones que requieren grandes dosis de resiliencia y de implicación por parte del profesorado.

En relación al equipo docente hay que señalar la gran inestabilidad, con una cuota de 17,5 maestros, de los cuales solo 7 de ellos son definitivos en el centro. A pesar de esto, el equipo directivo lleva liderando el proyecto junto con los maestros de Infantil desde hace cinco años. Tal vez uno de los motivos de la inestabilidad sea la exposición del profesorado a un

elevado estrés emocional que puede provocar falta de ilusión y una actitud a veces pesimista hacia la función docente.

Como señala Uriarte (2005) la escuela falla cuando no da respuestas adecuadas a las necesidades educativas de todos los alumnos y no compensa las limitaciones de origen familiar o social que afectan a alumnos procedentes de familias problemáticas y de medios desfavorecidos socioculturalmente.

La escuela tiene que dejar de quejarse de las condiciones sociales y familiares que afectan negativamente al desarrollo personal y escolar de algunos alumnos y tomar una postura más decidida por contribuir a superar las desigualdades, compensar los riesgos de inadaptación y exclusión social e incluir a todos los alumnos en la comunidad educativa. (Uriarte, 2006, 20)

Siguiendo a Uriarte (2006) se entiende que la escuela se convertiría en un contexto para el desarrollo integral y la resiliencia de todos los alumnos si fuera capaz de ir más allá de la función transmisora de conocimientos y se transformara en un verdadero espacio de comunicación para establecer vínculos positivos que compensaran sus experiencias negativas. Sin duda para el centro, considerando sus coordenadas socioculturales, representa un reto implementar procesos de innovación para generar las mejores oportunidades de aprendizaje que contemplen la diversidad del alumnado.

LOS SENDEROS DEL CAMBIO

Fue en el curso 2012-2013 cuando emergieron en el equipo del ciclo de Educación Infantil tensiones e inquietudes que empujaron la búsqueda por los senderos del cambio educativo. Se inició el camino desde el convencimiento de que era necesario buscar propuestas para garantizar el bienestar de los niños y favorecer su motivación hacia el aprender, entendiendo que el bienestar es una condición esencial para que pueda darse el aprendizaje.

Entonces nació el compromiso de dar respuestas adecuadas a las necesidades educativas de los niños y encontrar elementos que pudieran facilitar este proceso. Cabe destacar la iniciativa de las maestras de Educación Infantil que contaron con el apoyo del equipo directivo a la hora de realizar formaciones y buscar el apoyo externo de expertos. Con el fin de establecer también relaciones con el entorno del centro, empezó a resonar en las maestras el interés por la vida de los niños más allá de la escuela, por lo cual se impulsó la relación que ya existía con la plataforma vecinal *Fent Pinya* que reúne diversas entidades del

Introducir metodologías que favorezcan la participación activa, la autonomía y la motivación al aprendizaje.	Propiciar un clima de bienestar y diálogo con las familias.
Favorecer la inclusión respetando las identidades de los alumnos y la diversidad cultural.	Coordinar el trabajo en red con las diferentes instituciones y entidades del barrio.

Fuente: Elaboración propia
Figura 1. Ámbitos de intervención

barrio y organiza eventos culturales, talleres y otras actividades de interés para los vecinos de la barriada de Verge de Lluç.

Paralelamente se inició la relación con la formadora responsable del Grupo de Investigación en Primera Infancia y profesora de la Universitat de les Illes Balears. El vínculo facilitó una mirada externa al proceso de transformación del centro y llevó consigo la incorporación al proyecto de otras figuras como alumnas colaboradoras y alumnas en prácticas que ayudaron a aportar continuidad y apoyo al proceso. Todo ello generó la creación de espacios de diálogo donde las protagonistas pudieran reflexionar e intercambiar ideas y experiencias, construyendo un puente entre escuela y universidad y favoreciendo espacios de formación compartida.

En una primera fase del proyecto se plantearon algunos ámbitos de intervención prioritarios (Figura 1) como la mejora del clima socioemocional del centro con un enfoque inclusivo y la introducción de nuevas metodologías docentes, entre ellas la implementación de los ambientes de aprendizaje para favorecer la participación activa, la autonomía y la motivación por el aprender.

Aun así, hay que tener en cuenta que a veces los senderos del cambio se bifurcan y nacen unos caminos que generan incomodidades y otros que generan oportunidades. En el proceso han ido surgiendo dificultades como la escasez de recursos humanos y económicos, la inestabilidad del equipo docente o la poca implicación de las familias en el centro. Pero también el conflicto se ha planteado como generador de cambios y ha permitido subvertir la propia mirada y posicionarse en una perspectiva de crecimiento personal y colectivo, tal como expresa una de las maestras: *“Este proceso ha supuesto un cambio de mirada, aunque no siempre es fácil enfocar bien, ya que requiere un trabajo personal que implica recolocarse. Tienes que mirarte a ti misma y también tienes que aprender a mirar más allá: a mirar con el corazón y estar abierta acercarte a la cultura de infancia”*.

APRENDER A MIRAR DE OTRA MANERA

Esta nueva mirada hacia la infancia es uno de los ejes de la reflexión del equipo educativo. Como afirma Hoyuelos (2004), la imagen de infancia que poseemos es el punto de encuentro que crea una coherencia entre la teoría y la práctica.

Cada uno de nosotros poseemos una imagen y es importante -antes de nada- hacerla explícita. Esta figura orienta y dirige las actuaciones, relaciones y propuestas que establecemos con los niños. (...) Esta imagen, que ya es una declaración de principios éticos, es imprescindible para comenzar a trabajar y tratar de establecer una didáctica con los niños. (...) Es el cimiento sobre el que hay que sustentar todo el proyecto educativo. Es la demanda previa y primera a otras preguntas sobre el para qué y cómo educar (Hoyuelos, 2004, 55).

En el diálogo con la directora del centro se reflexionó sobre desde qué imagen de infancia se quería construir el nuevo proyecto, un debate que todavía prevalece en las sesiones de formación. Se desveló una mirada capaz de acoger a los niños desde sus necesidades, así lo señala la directora: *“las maestras deben detectar las necesidades de los niños, estudiarlas y dar respuestas. Los niños llegan con una necesidad explosiva de movimiento, deseo de experimentar, manipular y de entrar en contacto con el exterior, así como de establecer vínculos con los compañeros y adultos”*.

Las maestras destacan que son niños que cuentan con poca estabilidad en su estructura familiar dado que en la mayoría de las familias hay desequilibrios y rupturas frecuentes con las figuras de referencia. Esta situación reclama una necesidad urgente de los niños de ser mirados, aceptados y reconocidos, ser acompañados en la gestión de sus emociones y en la carga de responsabilidades con la que llegan a la escuela. Una reflexión que ha acompañado este proceso ha sido cualificar esta mirada tratando de buscar aquello positivo y genuino de cada alumno, mirar sus competencias y sus fortalezas más que sus limitaciones. Como señala Davoli (2013) hay que creer en una infancia portadora y constructora de derechos:

una infancia dispuesta a lo nuevo y distinto, porque cada niño y cada niña lleva en sí mismo una historia, un destino, un sentimiento y una esperanza de futuro (...) es una infancia portadora y constructora de derechos, que pide con fuerza ser escuchada, respetada y valorada en su propia identidad y unicidad. (Davoli, 2013, 5)

Uno de los dilemas que ha ido surgiendo ha sido cómo eliminar la queja y el malestar que producen en algunos maestros ciertas conductas o actitudes de los niños para aprender a mirar las fortalezas que cada uno posee. Dicen las maestras al respecto: *“Tienes que aprender a mirar de otra manera y disfrutar: ver las potencialidades de cada niño y las posibilidades que se dan unos a otros. Tenemos muy presente una idea de Carles Parellada que dice que es importante ver la belleza de la infancia y su potencialidad”*. Si el maestro es capaz de fijarse en aquellos elementos positivos transmitirá su consideración hacia el alumno que se transformará en un aumento de su autoestima (Uriarte, 2006). Al principio parecía difícil encontrar elementos positivos hacia determinados alumnos, incluso se evidenció cierto desconocimiento de las historias biográficas familiares.

En relación a ello queremos destacar el debate producido en la *Comunitat de Petits* en relación a cómo afrontar los informes de evaluación para las familias: ¿cómo personalizar la información sin el uso de ítems estandarizados?, ¿qué información hay que trasladar a las familias?, ¿qué aspectos deben destacarse?, ¿cómo recoger aquello que es propio y diferente de cada niño? Estos interrogantes provocaron una profunda reflexión acerca del modo de hablar de los niños ya que a menudo el lenguaje utilizado tiende a enfatizar las dificultades y los logros no conseguidos. Sin embargo, el modo en que la escuela habla de ellos puede devolver a las familias una imagen de competencia o una imagen de fragilidad. Por ello se planteó cómo expresar estas cualidades y fortalezas personales para que puedan ser reconocidas también en el entorno familiar, se acordó reflejar en los informes aspectos como: aprendizajes adquiridos, intereses, aptitudes, estrategias de aprendizaje y de relación que los niños muestran. Veamos un ejemplo de ello:

«Cuando A. piensa que algo que quiere hacer no le saldrá bien pide ayuda a la maestra y, cuando se encuentra en este punto, no es fácil convencerla para que lo intente por sí misma, se le anima a hacerlo, pero se muestra perfeccionista y prefiere no continuar la producción iniciada si el resultado no cubre sus expectativas. Cuando viene al espacio de construcciones tiene

muchas ideas y tiene claro lo que quiere y busca cumplir sus propósitos. Suele venir acompañada de alguna de sus compañeras de juego habitual, pero una vez dentro del espacio, no depende de las otras para hacer una actividad, sino que elige en función de sus intereses. En este aspecto se muestra muy autónoma. (...) Destaca su parte creativa y su capacidad de organización que podemos observar en el microespacio de las grandes construcciones.» (Informe de A.)

BIENESTAR Y DESEO DE APRENDER

Uno de los ejes del cambio ha sido sin duda la idea que el bienestar es una condición esencial para que suceda el aprendizaje: *“en Verge de Lluc se hace evidente la idea de que el bienestar en la escuela es prioritario, reconocer a cada niño y aceptarlo como un ser único e individual, con una propia identidad a la que la escuela tiene que dar cabida”* (Directora). Un niño que vive con bienestar vive con riqueza también su relación con el entorno y a su vez llena sus acciones de búsquedas y preguntas, hecho que se relaciona directamente con la alegría de aprender (Bonàs, 2010). Así pues, un bienestar entendido en todas las dimensiones posibles es una condición esencial para posibilitar el aprendizaje. En el CEIP Verge de Lluc se entiende que vivir y aprender no son dos elementos separados, sino que los aspectos del vivir se entrelazan con el aprendizaje y ello requiere una mirada global y holística hacia los caminos del aprender.

En la creación de los nuevos espacios educativos han surgido preguntas relativas al bienestar pero también al aprendizaje que han guiado su transformación: ¿cómo generar espacios que aporten seguridad y bienestar para los niños?, ¿cómo generar ambientes de aprendizaje que estimulen el deseo de aprender y que propongan retos atractivos y estimulantes? o ¿cómo generar espacios que integren las identidades multiculturales? La gran carga con la que llegan muchos niños cada día genera situaciones de conflicto y explosión emocional a los que el centro trata de dar respuesta de múltiples modos. En la búsqueda de espacios generadores de calma y bienestar se ha previsto en cada uno de los ambientes un espacio de privacidad, un espacio recogido donde los niños pueden ir a tumbarse, leer un libro o estar en intimidad con un amigo. Buscar espacios capaces de acoger como apunta Heidegger (1984, en Hoyuelos, 2006), la habitabilidad del espacio conecta con este sentido de pertenencia y acogida. Es así también que en cada uno de los espacios cada grupo cuenta con un lugar

colectivo propio, al cual se llega por la mañana, donde se realizan las asambleas y se gestiona la vida del grupo, en el que a media mañana se acude para merendar y relajarse y al final del día se vuelven a reencontrar para compartir las experiencias vividas a lo largo de la mañana en los espacios transitados y esperar a las familias. Este sentido de pertenencia y acogida debe procurar, parafraseando las ideas de Esteban, Navarro y Romera (2013), espacios donde se puedan desarrollar biografías singulares y únicas, ello requiere una visión amplia y flexible por parte del equipo docente, para ello proponen buscar un equilibrio entre lo personal y lo público.

En estos últimos años el CEIP Verge de Lluç sigue buscando de qué modo los espacios creados provocan, sugieren, son estimuladores y permiten que los niños puedan crecer y aprender. En las reuniones se debate acerca de qué materiales presentar a los niños en cada espacio, cómo combinarlos, cómo sugerir propuestas, cómo ir generando pequeños proyectos a partir de lo que el ambiente sugiere. Todo ello requiere un proceso de observación y reflexión permanente, no siempre fácil, donde las acciones de los niños sugieren nuevas propuestas o materiales que requieren ser pensadas para retroalimentar y hacer crecer sus proyectos.

Se ha planteado también de qué modo el centro puede reflejar e integrar las identidades multiculturales y cómo el espacio puede contribuir a ello. Como nos recuerdan Eslava y Cabanellas (2005), la escuela puede ser un espacio de mediación, un instrumento de diálogo con el entorno, de encuentro de lo externo y lo interno, de lo individual y lo colectivo, de lo íntimo y lo público. Se está tratando de buscar propuestas educativas que generen algún tipo de vinculación con los lugares de origen que recojan las huellas, presencias y memorias de todos sus cohabitantes como señala Malaguzzi. El centro se plantea de qué modo los espacios creados dejan huella del hecho multicultural y en este sentido queda otro debate pendiente sobre cómo elaborar una documentación que pueda dar también visibilidad a estas múltiples identidades familiares.

Otra de las reflexiones que emergen en el proceso es la importancia que cobra el rol del educador como facilitador del aprendizaje y su atención individualizada a los alumnos:

“No ponemos la intención en enseñar, sino en la capacidad de escucha, para dar paso al aprender. Intentamos buscar intereses comunes e invitamos a los niños a compartir experiencias y curiosidades que puedan dar sentido al aprendizaje” (Maestra).

Sin duda, son las relaciones con el adulto las que

determinarán la seguridad afectiva necesaria para el aprender. Es esencial la confianza y aceptación, así como un vínculo afectuoso, seguro y consistente. No se trata que el adulto adopte actitudes sobreprotectoras o intrusivas, sino que sea capaz de establecer relaciones respetuosas y positivas y que proporcione un entorno en el que los niños puedan desenvolverse con autonomía. Así pues, es necesario desplazarse hacia una presencia consciente que de seguridad y contención. Como señala Horno (2004) en contextos de vulnerabilidad más que nunca hay que ofrecer una afectividad consciente lo que significa transmitir afecto expreso y cotidiano, a través de lo que ella denomina “los rituales de ternura”.

RECONOCERNOS PARA REENCONTRARNOS

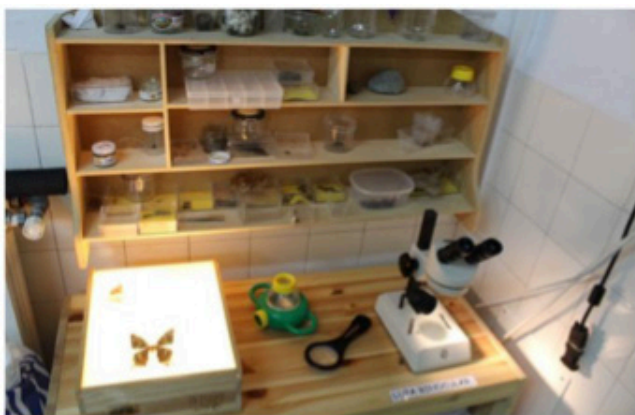
Actualmente se está iniciando en el centro una formación sobre gestión emocional y resolución de conflictos que resulta clave para repensar el rol que debe adoptar el maestro en una escuela promotora de la resiliencia. Marujo, Neto y Perlorio (2003) destacan que el maestro entusiasta se recupera de las contrariedades, persiste en el logro de los objetivos, percibe las dificultades como retos a superar y no rehúye las tareas difíciles. Si la educación se realiza en un clima de optimismo y confianza con objetivos moderadamente retadores pero alcanzables los alumnos aprenden a ser positivos y optimistas.

Sin embargo, no es fácil en la adversidad con la que trabajan los maestros de este centro mantener siempre un pensamiento positivo y una actitud optimista. De Serio (2014) asegura que la primera habilidad que un maestro ha de trabajar es la observación, vinculada a la capacidad de “silencio interior” para aprender a centrarse en los demás y escuchar sus necesidades, ello requiere una transformación individual y colectiva:

“Cuando no has hecho un cambio personal es más difícil entender la situación familiar de los niños. Solemos normalizar estas situaciones, pero tenemos que recordar a menudo que no todo puede normalizarse” (Maestra).

Durante las sesiones de formación se han realizado dinámicas de grupo encaminadas a favorecer aspectos como la empatía, la escucha activa, el sentido del humor, el pensamiento positivo y actitudes optimistas.

“Es importante llegar a la escuela de buen humor, en la medida de lo posible, ver las cosas en positivo. Así pues, creemos que esto tiene que ver con la construcción de una escuela resiliente y es por ello que tenemos muy



Fuente: Elaboración propia
Fotografía 1. Espacio Mauk (espacio científico)

en cuenta la importancia de reconocernos en las despedidas, para poder reencontrarnos de forma positiva” (Maestra).

Este sentido del humor puede elevar la calidad de la enseñanza, facilitar los aprendizajes escolares, prevenir el estrés, desarrollar la creatividad, así como crear un clima escolar positivo y elevar la autoestima (Munist et al., 1998). Para los alumnos en situaciones de riesgo social, el sentido del humor refuerza la confiabilidad en el entorno, mejora el estado de ánimo y contribuye al afrontamiento optimista de los problemas (García-Larrauri et al., 2002). Así, una de las tareas más importantes que tienen que afrontar los maestros del centro es promover un clima adecuado para las relaciones positivas.

TRANSFORMAR LOS ESPACIOS

En estos últimos años se han generado en las escuelas numerosas experiencias, especialmente en Educación Infantil, centradas en una nueva organización de los espacios del centro transformándolos en ambientes de aprendizaje. “Esta propuesta espacio-temporal-relacional implica en muchos casos un replanteamiento del proyecto educativo de manera que la escuela se va transformando en un sistema más

abierto, flexible y dinámico” (Riera, Ferrer y Ribas, 2014, 19). La finalidad de la creación de estos ambientes es promover que los niños sean protagonistas de su propio aprendizaje, como señala Duarte (2003) deben dar la oportunidad a los niños de aprender nuevos conocimientos, plantearse nuevos retos, descubrir, crear y pensar.

A partir de la formación recibida sobre los ambientes preparados o ambientes de aprendizaje, el equipo directivo y de Educación Infantil empezó a transformar los espacios de la *Comunitat de Petits*. A lo largo de este proceso, han ido surgiendo algunos de los siguientes dilemas y reflexiones: ¿cómo organizar el entorno escolar para que pueda satisfacer las necesidades no cubiertas en el entorno familiar y social de los niños? ¿qué clase de entorno necesitamos diseñar para dignificar la calidad de vida de los niños en la escuela?

Todo ello llevó a reflexionar sobre cuáles eran las necesidades de los niños y a plantear posibles respuestas. La mayoría de estos niños no han asistido a la Escuela Infantil antes de escolarizarse en el centro y algunos viven en hogares con un espacio muy reducido en un entorno a menudo precario y descuida-



Fuente: Elaboración propia

Fotografía 2. Espacio Gropius (espacio de construcciones)

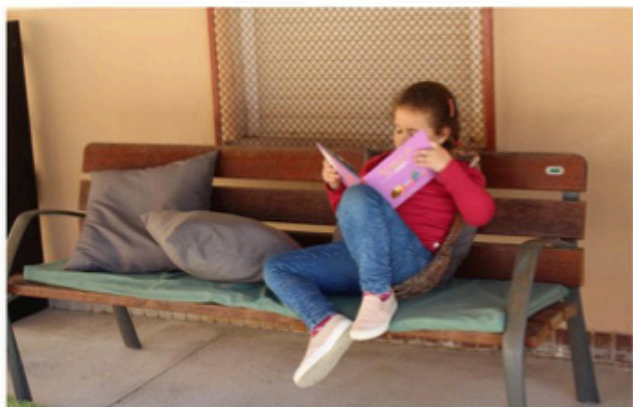
do, con muy pocas áreas verdes y donde difícilmente podrán desplegar necesidades básicas de exploración, juego o movimiento. Se inició el cambio organizando cinco ambientes que intentaban dar respuesta a dichas necesidades: el espacio de construcciones, el espacio de ecosistemas, el espacio científico, el espacio artístico y el espacio exterior.

Carbonell (2002) nos habla de la necesidad de reivindicar espacios alternativos más agradables y bellos que inviten al bienestar de aquellos que lo habitan. Se precisan espacios físicos, simbólicos, mentales y afectivos, diversificados y estimulantes para facilitar el encuentro colectivo y la soledad, el trabajo individual y en equipo, edificios estéticamente agradables, pero ¿cómo transformar espacios abandonados en espacios cuidados y estéticos?

Como se ha comentado, el centro se ubica en un edificio escolar bastante deteriorado al que las administraciones han dedicado muy pocos recursos para su mantenimiento. Sin embargo, se hace hincapié en la idea de que en un espacio cuidado y estético los niños se sentirán apreciados y respetados. Como nos recuerda Vecchi (1998) la educación no puede eximirse de este deber: la atención a la dimensión estética es un método pedagógico que da óptimos resultados,

dado que la búsqueda de lo bello también pertenece a los procesos autónomos de pensamiento de los niños.

Así pues, en la medida que los recursos económicos lo han permitido, se han hecho pequeñas inversiones para renovar el ambiente, cambiando las viejas mesas por otro mobiliario más versátil y cálido, se han añadido alfombras y cojines, mesas bajas, estanterías para crear divisiones, algunas lámparas que ayudan a crear un paisaje lumínico más cálido, se han pintado las viejas paredes de corcho y se han vaciado las aulas de equipamientos en mal estado. Se siguen dotando los espacios con materiales nuevos, materiales reciclados y naturales que se han seleccionado atentamente. Uno de los temas tratados por el equipo ha sido cómo cuidar estéticamente las propuestas que se plantean en los diferentes ambientes. Desde la elección de los materiales de aprendizaje y de juego o el modo de presentarlos para que se conviertan en situaciones atractivas y sugerentes, así como cómo generar espacios que inviten a los niños a explorar, a construir, a observar, a transformar o a representar, entre otros. Vecchi (2010) enfatiza cómo la percepción sensorial, el gusto de la seducción, lo que Malaguzzi llamaba la vibración estética, pueden ejercer de catalizadores de un aprendizaje, y cómo pueden apoyar y alimentar un



*Fuente: Elaboración propia
Fotografía 3. Espacio exterior*

conocimiento que no se nutre solo de información, un conocimiento que, evitando etiquetas fáciles, puede llevar a una relación de empatía sensible con las cosas e incitar a crear conexiones y entrelazar lenguajes.

Se ha abordado también cómo dar valor al espacio exterior como espacio educativo viendo la especial necesidad de los niños de este centro de disponer de lugares para el movimiento y contacto con el exterior. Se han iniciado algunas intervenciones ayudadas por alumnas en prácticas que han participado en su transformación, para ello se han proyectado pequeños espacios de juego como el espacio de la cocina, el espacio de los troncos para realizar laberintos y juegos motrices o el espacio de la tierra para manipular y sembrar. El exterior es todavía un espacio en construcción que sigue pendiente de la disponibilidad de los recursos económicos para finalizar su diseño, pero las maestras sentían la urgencia de transformar y dignificar dicho espacio para convertirlo en otro ambiente más a disposición de los niños.

BUSCAR TIEMPOS MÁS AMABLES

La transformación del espacio-ambiente ha supuesto un profundo replanteamiento de la organización

temporal. La estructura horaria inicial rígida y fragmentada se ha ido modificando buscando una mayor flexibilidad y continuidad, para ello ha sido fundamental contar con el apoyo de los maestros especialistas y de apoyo en la reorganización del horario.

A día de hoy, los niños de la Comunitat de Petits pasan la mayor parte del tiempo en los ambientes de aprendizaje que gestionan autónomamente, pero con otros momentos de encuentro del grupo que se han valorado como esenciales. Veamos en la Figura 2 cómo se organizan ahora los tiempos de la escuela:

Desde la perspectiva de los movimientos de la lentitud y *slow schooling* (Honoré, 2006; Domenech, 2009; Zavalloni, 2011) el centro trata de devolver el tiempo a la infancia y adecuar el horario a las diversas necesidades y ritmos de los niños. Sería interesante acercarnos a una educación artesana como apunta Acaso (2013) en la que somos capaces de dar tiempo al proceso, que tiene en cuenta las emociones y donde no hay separación entre lo intelectual y lo emocional.

En la medida que se ha ido valorando la experiencia de aprendizaje de los niños en los diferentes ambientes, se han buscado tiempos más largos y con menos rupturas para que cada niño pueda encontrarse con su propio ritmo.

9:00–9:30	Acogida de los niños y sus familias. Asamblea con el grupo de referencia.
9:30–11:00	Actividades autónomas en los espacios de aprendizaje.
11:00–11:45	Encuentro del grupo para la merienda.
11:45–12:10	Relajación.
12:10–13:40	Actividades autónomas en los espacios de aprendizaje.
13:40–14:00	Clausura del ambiente, asamblea del grupo y salida relajada.

Fuente: Elaboración propia
Figura 2. Organización del tiempo

Sabemos que un niño que puede vivir desde su propia temporalidad es un niño que no se precipita, que es creador de su propio aprendizaje, que le da tiempo y que se concede el tiempo necesario para mirar, tocar, escuchar, etc., con lo cual se enriquece, pues, en profundidad sobre las cosas y saborea también su propio saber. También creemos que llega a ser un niño más seguro de sí mismo. (Bonàs, 2010, 51)

Los momentos con el grupo de referencia se valoran también como imprescindibles. De hecho, las maestras manifiestan que les permiten compartir vivencias y conversaciones, momentos ritualizados de alto valor simbólico para la formación de la identidad individual y grupal. Hablando sobre el tiempo de la merienda creen que los niños asocian este momento con vivencias de su casa y es una ocasión privilegiada para compartir experiencias personales, a veces de una gran carga emocional. Se ha hablado mucho de la importancia y los beneficios de las ritualizaciones para estos niños, inmersos en entornos imprevisibles y cambiantes. Es por ello que se plantean los rituales y las rutinas como una ayuda para que los niños puedan situarse, que les proporciona la seguridad necesaria para hacer un uso consciente del tiempo individual y colectivo. Actualmente se está reflexionando acerca de cómo ayudar a vivir las transiciones que sufren frecuentemente estos niños debido a la discontinuidad de su entorno socio-familiar y cómo facilitar este tránsito buscando rituales de acogida y despedida que lo hagan menos doloroso.

Como señala Ribas (2015) en esta repetición de la cotidianidad encontramos aquellos elementos que dan estabilidad, que nos sitúan y sobre los cuáles nos apoyamos para encontrar un orden que nos facilita el estar sin tensiones, sin alerta continua. Pero la coti-

dianidad alberga a la vez un espacio para lo inesperado, para lo especial, para lo diferente. Y eso hace que la cotidianidad no se haga monótona y absolutamente predecible. Casi todo cabe en la escuela encajado dentro de la estructura que nos da seguridad, así como señala la misma autora.

A MODO DE CIERRE: DOCUMENTAR PARA CONTINUAR

Una de las cuestiones latentes a lo largo del proceso sigue siendo cómo mantener la continuidad del proyecto ya que la falta de estabilidad en el equipo docente genera grandes inquietudes. De ahí surgió la necesidad, durante el curso pasado, de generar un dossier que documentara los ejes de identidad y los criterios metodológicos y organizativos de la Comunitat de Petits, un documento que pueda servir para evaluar y reflexionar el recorrido hecho, para dar visibilidad hacia el exterior (familias, inspección educativa, visitas de otros centros...) pero especialmente para dar a conocer a los nuevos maestros el proyecto construido. Como dicen Galardini e Iozelli (2012), documentando se dejan rastros permanentes de la práctica educativa y de las experiencias de los niños, ofreciéndose a la discusión y reflexión con otros adultos.

En este dossier se recogen entre otros aspectos: el decálogo educativo donde se sintetizan los principios educativos de la Comunitat de Petits, los criterios para la organización temporal, las características y la planificación de cada uno de los ambientes, así como los criterios para la elaboración de los informes de evaluación. Las maestras destacan que “la documentación es muy importante para los docentes recién llegados, les ayuda a situarse y a entender el proyecto,

así como a ver que se trata de una propuesta sólida y argumentada”. Entendemos que la documentación acompaña este proceso de reflexión y evaluación: “la documentación que elaboran las maestras es también un pilar fundamental de la reflexión que hacemos en las reuniones de equipo. De hecho, en las reuniones que dedicamos a hablar de los niños utilizamos la documentación como elemento de debate y discusión sobre la práctica educativa” (Directora). La documentación construida ha sido clave para compartir la experiencia con los maestros de Primaria e impulsar el cambio que actualmente se está iniciando en esta etapa educativa.

Ya para finalizar, queremos mostrar la gratitud de haber podido ser testigos y acompañar el proceso de transformación que está viviendo el CEIP Verge de Lluc. Nos ha permitido evidenciar los ejes del cambio educativo y la dificultad que supone una verdadera transformación de la cultura profesional. Hemos podido constatar a lo largo de este proyecto de investigación algunos de los resultados visibles de la buena práctica analizada: cómo se ha ido transformando la mirada profesional, cómo se ha ido generando un clima de mayor bienestar en el centro y cómo va aumentando día a día la motivación hacia el aprender y la autonomía de los niños.

Quedan todavía muchos retos pendientes como la institucionalización del cambio, el apoyo por parte de las administraciones educativas, establecer puentes de diálogo y relación con las familias... pero el entusiasmo del equipo docente liderado por este equipo directivo sigue apostando por consolidar el proceso de cambio iniciado y, sin duda, sabrá afrontar dichos desafíos.

Quisiéramos terminar reconociendo al equipo del CEIP Verge de Lluc el esfuerzo que realizan diariamente para sostener este proyecto a pesar de las grandes dificultades que se cruzan en su proceso. Agradecer su responsabilidad y dedicación para mejorar el bienestar y la calidad de vida de los niños en la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acaso, M. (2013). *rEDUvolution. Hacer la Revolución en la Educación*. Barcelona: Paidós.

Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos en la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.

Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.

Bonàs, M. (2010). L'espai buit. Temps i espais de possibilitats. *Guix*, 366-367, 49-53.

Cabanellas, I. y Eslava, C. (coord.). (2005). *Territo-*

rios de la infancia: diálogos entre arquitectura y pedagogía. Barcelona: Graó.

Carbonell, J. (2002). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.

Davoli, M. (2013). Las niñas y los niños, personas humanas. *In-fan-cia*, 140, 4-7.

De Serio, B. (2014). La didattica Montessori nella scuola dell'infanzia. Un metodo per programmare spazi e tempi a misura di bambino. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3, 81-93.

Domènech, J. (2009). *Elogi de l'educació lenta*. Barcelona: Graó.

Duarte, D. J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos*, 29, 97-113.

Errázuriz, L.H. (2015). Calidad estética del entorno escolar: el (f)actor invisible. *Arte, Individuo y Sociedad*, 27 (1), 81-100.

Esteban, L., Navarro, M., y Romera, O. (2013). Repensar l'escola, els seus temps i els seus espais. *Perspectiva Escolar*, 367, 20-28.

Gallardini, A.; Iozzeli, S.; Davoli, M. y Tognetti, G. (2012). *Documentar: afinar els ulls per captar moments*. Barcelona: Rosa Sensat.

García-Larrauri, B., Monjas, I., Román, J. M^a. y Flores, V. (2002). El sentido del humor, rasgos de personalidad y variables situacionales. En M^a. I. Fajardo y otros (eds.), *Necesidades educativas especiales. Familia y Educación*. pp. 463-478. Badajoz: Psicoex.

Guzmán, M.A. (2001). Interacciones emergentes: Una aproximación teórica para comprender el significado innovador de la producción curricular intra-aula, *Pensamiento Educativo*, 29, 319-340.

Henderson, N. y Milstein, M. (2008). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Honoré, C. (2006). *Elogio a la lentitud*. Barcelona: RBA

Horno, P. (2004). *Educando el afecto. Reflexiones para familias, profesorado, pediatras...* Barcelona: Graó

Hoyuelos, A. (2004). La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Barcelona: Octaedro.

Marujo, H. A., Neto, L. M. y Perlorio, M^a F. (2003). *Pedagogía del optimismo. Guía para lograr ambientes positivos y estimulantes*. Madrid: Narcea.

Miranda, A., Jarque, S. y Tárraga, R. (2005). Escuela. En L. Ezpeleta (ed.). *Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo*, pp. 203-223. Barcelona: Masson.

Munist, M., Santos, H., Kotliarenco, M. A., Suárez, E., Infante, F. y Grotberg, E. (1998). *Manual de identi-*

ficación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes. Organización Panamericana de la Salud. Fundación W.K. Kellogg.

Murillo, F.J y Krichesky, G. (2012). El proceso de cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 27-43.

Ribas, C. (2015) *Bienestar y vida en educación infantil: un estudio de caso etnográfico en una escuela de Pistoia*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de les Illes Balears.

Riera, M.A.; Ferrer, M. y Ribas, C. (2014). La organización del espacio por ambientes de aprendizaje en la Educación Infantil: significados, antecedentes y reflexiones. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3(2), 19-39.

Uriarte, J. D (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de Psicodidáctica*, 2(10), 61-80.

Uriarte, J. D. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 7-23.

Vecchi, V. (2010). Poetica dell apprendimento. En A.A.V.V. *Una città, tanti bambini. Memorie di una storia presente*, pp.146-151. Reggio Emilia: Reggio Children.

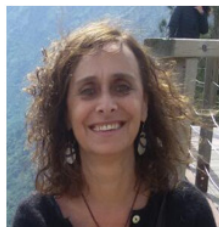
Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Madrid: Morata.

Villalta, M.A. y Guzmán, M.A. (2010). Prácticas de enseñanza en sala de clase de contextos sociales vulnerables. Actas del Congreso Iberoamericano de Educación.

Zavalloni, G. (2011). *La pedagogia del caracol: Por una escuela lenta y no violenta*. Barcelona: Graó.

Fechas: Recepción 25.4.2018. Aceptación: 25.3.2019
Artículo concluido el 20 de abril de 2018

Riera, M. A., Ferrer, M., Estrades, A. y Roselló, C. (2019). Innovar en contextos resilientes: ofrecer espacios de bienestar en la escuela. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 8(1), 31-43
Disponible en <http://www.reladei.net>



Maria A. Riera Jaume

Universidad de las Islas Baleares, España
maria.riera@uib.es

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



Maria Ferrer Ribot

Universitat de les Illes Balears, España
maria.ferrer-ribot@uib.es

Psicóloga y doctora en Ciencias de la Educación. Profesora del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la Universitat de les Illes Balears. Miembro del Grupo Investigación en Primera Infancia (GIPI) y del Grupo de Investigación GITED (Grup d'Infància, Tecnologia, Educació i Diversitat). Docente y coordinadora de Pràcticum en Grado de Educación Infantil.



Aina Estrades Bauzá

Universitat de les Illes Balears, España
aina.estrades@uib.cat

Graduada en Educación Infantil (Universitat de les Illes Balears). Máster en Artes Visuales y Educación: un enfoque constructorista (Universitat de Barcelona). Miembro del Grup per a l'assessorament i la innovació en Àmbits Educatius pel Benestar (GAEB),

grupo de investigación de l'Institut de Recerca i Innovació Educativa (IRIE). Ha impartido docencia en los estudios de Grado de Educación Infantil.



Carme Rosselló Rosselló

Universitat de les Illes Balears, España

carme.rossello@uib.cat

Graduada en Educación Infantil (Universitat de les Illes Balears). Máster en Artes Visuales y Educación: un enfoque construccionista (Universitat de Barcelona). Miembro del Grup per a l'assessorament i la innovació en Àmbits Educatius pel Benestar (GAEB), grupo de investigación de l'Institut de Recerca i Innovació Educativa (IRIE). Ha impartido docencia en los estudios de Grado de Educación Infantil.

El ambiente es el currículum. Espacios y materiales para el bienestar y el desarrollo en la escuela infantil de Tui

The environment is the curriculum. Spaces and materials for the well-being and development in the Nursery School of Tui

L. Ferradás Blanco; J. P. Franco López; C. Llinares Francisco; ESPAÑA

RESUMEN

Se ofrece un estudio de la organización del ambiente de la Escuela de Educación Infantil (0-3 años) de Tui, como buena práctica. La información se recoge a través de la observación directa no participante y la utilización de entrevistas semiestructuradas a la directora del centro. Se identifican como condiciones que hacen posible que el trabajo de esta escuela se centre en el bienestar y el desarrollo de niños y niñas: el efectivo liderazgo pedagógico de la directora, un proyecto pedagógico claro y el trabajo en equipo de todo el personal de la escuela. En la organización del ambiente destaca el empeño por respetar los tiempos y los ritmos de las criaturas y un uso abierto, flexible e integral de los espacios interiores y exteriores de la escuela.

Palabras clave: Educación Infantil, Primera Infancia, Buenas Prácticas, Ambiente, Bienestar

ABSTRACT

A study of the organization of the environment of the Nursery School (0-3 years) of Tui is offered as a good practice. The information is collected through non-participant direct observation and the use of semi-structured interviews with the principal of the center. They are identified as conditions that make it possible for the work of this school to focus on the well-being and development of children: the effective pedagogical leadership of the principal, a clear peda-

gogical project and the teamwork of all school staff. In the organization of the environment highlights the commitment respect to the times and rhythms of the infants and an open, flexible and comprehensive use of indoor and outdoor spaces of the school.

Key words: Early Childhood Education, Early Childhood, Good Practices, Environment, Well-being

CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROYECTO DE BUENAS PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN INFANTIL

El presente artículo recoge una buena práctica en el primer ciclo de Educación Infantil que ha sido identificada y analizada en el marco del proyecto de investigación Diseño curricular y buenas prácticas en Educación Infantil: una visión internacional, multicultural e interdisciplinar (CEDU 2012-330972), financiado por la Secretaria de Estado de Universidades e Investigación del MEC. Con este proyecto se pretendía no solamente describir, analizar y dar a conocer buenas prácticas sino contribuir a la mejora de las situaciones. No se trata solo de penetrar en el sentido de lo que se hace, deconstruyendo los motivos de esas acciones, sino también ayudar a la mejora del estado de las cosas y de las personas, es decir, transformar la realidad mejorándola.

BUENAS PRÁCTICAS EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Para escoger una escuela infantil que lleva a cabo una buena práctica educativa, hemos seguido criterios de organismos internacionales (BIDDH, OSCE, HCDH y UNESCO, 2011), identificando las dimensiones o factores esenciales que nos ayudan a deconstruir el concepto de Educación Infantil y analizar buenas prácticas en este ámbito. Así hemos considerado especialmente cuatro:

a) La normativa aplicable, sus recomendaciones, los estándares, los objetivos oficiales, etc.

b) La organización de las instituciones y dispositivos puestos al servicio de la Educación Infantil; tales como modelos de atención a los niños, edificios, espacios, recursos, personal, organización del trabajo.

c) El diseño curricular y los ambientes de aprendizaje que se crean para favorecer el desarrollo, aprendizaje y socialización de los niños y niñas pequeños en los distintos ámbitos curriculares que se proponen para esta etapa.

d) La inserción en el contexto y el trabajo con las familias, es decir las estrategias de colaboración que se han planteado, las vinculaciones con el entorno que se han establecido o las vías de participación de los agentes sociales.

Nuestro punto de partida es la idea de que en Educación Infantil el Ambiente es el Currículo. Según Lewin-Benham (2011, p.66) “una de las ideas más importante es que el diseño del ambiente influye en la práctica de los profesores y en el comportamiento y aprendizaje de los niños”. Un buen ambiente ayuda a: a) promover la cooperación; b) animar a los niños a concentrarse por periodos largos de tiempo; c) reflejar los intereses, valores y cultura de los niños y sus familias; d) construir relaciones entre los niños, entre niños y los adultos, con el medio y con ideas interesantes (Lewin-Benham, 2011).

Cada uno de estos factores influye en el desarrollo del cerebro, el cual tiene lugar a causa de esta influencia o deja de producirse si estos factores no se ponen en marcha.

La escuela infantil de Tui fue nuestra elección como referente de buena práctica en el primer ciclo de Educación Infantil. En el año 2014 realizamos una visita a este centro educativo y nos reunimos con la dirección y equipo de la escuela.

¿Que hemos visto, de entrada, en esta pequeña escuela del sur de Galicia, que nos llamó la atención como modelo de buenas prácticas? Hemos encontra-

do muchas de las características que señala Lindon (2006) como propias de los ambientes que ayudan a aprender a las niñas y niños pequeños.

En primer lugar nos pareció que todo está pensado para asegurar el bienestar de los niños. Por ejemplo, las rutinas de cuidado diario no son algo que se hace de prisa para pasar enseguida a otras actividades que se consideren curriculares o de aprendizaje. Estos tiempos ofrecen oportunidades ideales para el intercambio de sonrisas, para una sencilla conversación o para una canción o juego ritual. Se asume que el cuidado físico es la mejor base para toda clase de aprendizajes.

También pudimos observar la importancia que se le otorga al juego de los sentidos y del movimiento. Los niños y las niñas tienen múltiples oportunidades de usar sus sentidos aplicando sus habilidades y destrezas físicas en la exploración y manejo de objetos de su interés. Igualmente hemos visto como en esta escuela se daban abundantes ocasiones de utilizar y desarrollar sus habilidades de movimiento tanto en el interior como en el espacio exterior de la escuela.

A continuación pretendemos abrir una pequeña ventana acercándonos a esta escuela para analizar la vida práctica que en ella se desenvuelve, penetrando en el sentido que tiene para sus protagonistas.

ESCUELA INFANTIL DE TUI. CONTEXTUALIZACIÓN

La escuela infantil de Tui es un centro de nueva creación que abrió sus puertas el 1 de septiembre de 2013. Pertenece a la Red de Escuelas Infantiles de Galicia *A Galiña Azul* gestionadas por el Consorcio Galego de Servizos de Igualdade e Benestar (CGSIB). Esta escuela se ubica en el centro urbano de Tui en las inmediaciones de otros servicios (Centro Cívico, Instituto San Paio de Educación Secundaria, Biblioteca Pública Municipal). El horario de apertura se extiende desde las 7:30 a las 19:30 horas.

La capacidad máxima de plazas que puede tener esta escuela es de 82, que se distribuyen en seis unidades que acogen a 2 grupos de 0-1 años, 2 grupos de 1-2 años y otros 2 grupos de 2-3 años. El número de niñas y niños puede superar el número de plazas, si se produce una combinación de asistencia de algunos niños y niñas en medias jornadas de mañana y de tarde.

Las familias que llevan sus hijos e hijas a este centro residen en el núcleo urbano de Tui y los alrededores. La mayoría de las familias son nucleares en las que trabajan ambos progenitores; por sus estudios y profesiones puede decirse que reflejan los que son habituales en esta villa.

El equipo humano de esta escuela está formado por: 3 maestras (una de ellas con función de dirección), 10 educadoras (Técnicas Superiores de Educación Infantil) y 2 personas de servicios generales. Este número total de profesionales supera el mínimo exigido en el Decreto 329/2005, del 28 de Julio, por el que se regulan los centros de menores y los centros de atención a la infancia, siendo esta una seña de identidad de las escuelas infantiles de la red del CGSIB, que apuesta por la presencia de pareja educativa en los momentos más significativos de la jornada.

Todas las personas que conforman este equipo tenían alguna experiencia previa de trabajo en otras escuelas. Estas experiencias profesionales significan una oportunidad. *“No partimos de cero sino de un bagaje adquirido”*, dice la directora. Pero, al tiempo, comportan una dificultad: discrepancias claras en la forma de trabajar con los niños, incluyendo formas convencionales o rutinarias. Esta circunstancia de dificultad es asumida por la dirección de la escuela como una oportunidad. *“El primer año, dice Cristina Llinares, fue emocionante y complejo, pero se veía el potencial de este equipo en las ganas y la apertura al cambio”*.

Cristina, la maestra con funciones de dirección, aporta su experiencia previa como directora de otras escuelas infantiles y como integrante del Equipo de Coordinación Pedagógica de la red, con un amplio conocimiento de experiencias de trabajo educativo de gran calidad en la primera infancia en el ámbito gallego, español e internacional.

En su rol de directora manifiesta que desde la apertura de la escuela pretende promover:

a) Una atención respetuosa hacia cada niño o niña, observándolo, dándole tiempo, acompañándolo a su ritmo. En palabras de Cristina: *“La atención al niño debe ser respetuosa en todo momento. Todo lo demás es secundario”*.

b) Un rol del adulto educador que está presente, atento, sin dirigir en exceso.

c) Un énfasis en la preparación esmerada de los ambientes del juego o actividad de los niños que hace posible una presencia en la actividad de acompañamiento y de intervención mínima durante la actividad.

d) Una planificación flexible, para poder responder de forma real a las necesidades, ritmo e intereses de cada niño o niña.

e) Una dirección que anima y guía el proyecto de escuela, que confía y da confianza a las personas, que actúa con claridad y seguridad, que está atenta a los procesos y a las interacciones.

ESCUELA INFANTIL DE TUI. EL DISEÑO DEL AMBIENTE ES EL CURRÍCULO

La práctica educativa de esta escuela constituye un proyecto propio construido sobre las bases del Proyecto Educativo Marco de la red de escuelas del CGSIB, cuyos principios están redactados por el Equipo de Atención Educativa (Alonso et al., 2015), y el Decreto 330/2009, do 4 de Junio, por el que se establece el currículo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia.

Entre sus rasgos destacan:

- El claro y efectivo liderazgo pedagógico ejercido por la directora.

- Una apuesta decidida por el trabajo en equipo corresponsable, con diálogo y cooperación de todas las personas implicadas.

- El esfuerzo por buscar la mejora, por construir día a día una acción de calidad.

- La atención constante a las necesidades de cada niño o niña y a sus potencialidades, respetando sus ritmos, cuidando su bienestar.

- Una forma de contar con las familias, basada en la confianza mutua, compartiendo información sobre los niños y la escuela y animando a su colaboración, participación e implicación en las actividades del centro.

Al traspasar el umbral de la escuela dos sensaciones se imponen al visitante:

a) La luminosidad de todas las dependencias; uno entra en una estancia clara, transparente, llena de luz.

b) El ambiente de calma en los movimientos de las personas, en la entonación y el volumen de las voces.

En este artículo queremos poner el acento en un aspecto clave que es el diseño de este ambiente en la escuela. Nos parece que la concepción de ambiente presente en este centro está muy lejos de entenderlo como simple contenedor inerte o mero decorado; en cambio dan muestras de entenderlo más como un ecosistema, de manera que los seres vivos influyen y son influidos por él, produciéndose una auténtica inter-acción.

Como iremos viendo, es fácil encontrar en esta escuela maneras de actuar que podemos considerar inspiradas en diferentes modelos o teorías pedagógicas, como puede ser el caso de la pedagogía de Montessori (1986) y de Pikler (2012).

En el blog de la escuela (www.escolasinfantisdeg Galicia.es/tui/) se puede encontrar abundante información escrita, fotos y vídeos que reflejan las concepciones de este centro educativo sobre el ambiente de



Fuente: Escuela Infantil de Tui

Fotografía 1. Aula 0-1. Grupo 1 | Fotografía 2. Aula 0-1. Grupo 2

educación. Estos son algunas de las entradas de este blog sobre el ambiente del centro educativo:

- Otro espacio en la escuela infantil.
- Abrir las puertas del aula.
- Espacios de juego alternativos.
- Repensar el patio de la escuela como espacio educativo.

- La entrada a la escuela infantil, un lugar de acogida.

- El jardín de los sonidos.

Otro de los aspectos clave y prioritario en el funcionamiento de este centro son los momentos de la vida cotidiana (acogida, alimentación, higiene, descanso...) y el juego. Toda la jornada se organiza en función de estos aspectos. En este artículo se tratarán de forma transversal, pero sin duda el análisis en profundidad de estos momentos mostraría una práctica respetuosa con las necesidades básicas de los niños y niñas.

INICIO Y PRIMEROS PASOS

Como es habitual, la escuela comienza estando vacía de contenidos educativos y de historias de vida, sin niños y niñas; tenía el equipamiento inicial con el mobiliario y el material típico para la apertura de cualquier escuela de la red de escuelas infantiles gestionadas por el CGSIB.

Con carácter general, en esta red, los quince días previos a la apertura del centro, el equipo educativo tiene diferentes reuniones para organizar el centro, diseñar los espacios, ordenar y preparar material, planificar el período de adaptación, ...

En el caso de la escuela infantil de Tui, en estas reuniones no es en la concepción de los espacios lo primero en lo que se fija la atención. Se intenta partir de una idea integral del ambiente que incluye todos

los elementos clave de la escuela. Después se piensa en cada uno de los espacios físicos del centro, ya que estos condicionan la forma de como se establecen las relaciones y las interacciones. Su uso hace posible atender a las necesidades de las criaturas de manera personalizada.

GRUPOS HETEROGÉNEOS

La idea desde un inicio es potenciar la convivencia en grupos pequeños y heterogéneos, dentro de cada grupo de edad. Se concibe así al pequeño grupo (de la mitad o menos del aula), como la forma de agrupamiento fundamental en este centro.

A continuación especificamos las características principales en relación al ambiente con cada grupo de edad.

Grupos de 0-1 años. Para los niños y niñas menores de 1 año cuenta con dos aulas, con una zona de higiene compartida, que también sirve para conectar ambos espacios y una zona de descanso. El número de criaturas es de 16, (8 por aula) y el de educadoras 4 (2 en cada aula). A diferencia de los niños mayores, estas aulas no están organizadas por espacios de juego o rincones de actividad.

Se usa mucho el suelo, con alfombras pero no colchonetas, pues estas no ofrecen suficiente firmeza para el apoyo de los movimientos del bebé. Para respetar el movimiento autónomo de los niños y niñas, de acuerdo con las propuestas de Pikler (2012), se han desterrado las hamacas y sienta bebés.

Conscientes de que el dominio de la postura corporal “empieza por la espalda”, en esta escuela, siempre que es posible, se empieza con los niños o niñas tumbados boca arriba y descalzos, habitualmente sin calcetines.



Fuente: Escuela Infantil de Tui

Fotografía 4. Aula 1-2. Grupo 1. | Foto 5. Aula 1-2. Grupo 2

En los primeros encuentros con las familias antes del período de adaptación se les explican y fundamentan las opciones metodológicas, de cara a ir construyendo relaciones de seguridad y confianza, también entre los adultos. Se han desterrado las cajas para guardar el material, porque son muy profundas y ruidosas. En su lugar usan cestos que son ligeros, silenciosos y muy accesibles. Los materiales que se emplean para este grupo de edad son variados y van cambiando a medida que las niñas y niños crecen, adaptándose a su momento evolutivo e intereses.

Así, antes de los seis meses se les ofrecen telas y sonajeros, que ellos o ellas pueden agarrar. Más tarde se incorporan otros materiales como botellas de sonidos, pequeños troncos de madera cortados (“ecobloques”), collares de lactancia y todo tipo de materiales, incluidos materiales de la naturaleza, según la técnica del “cesto de los tesoros” de Elionor Goldschmied, descrita por Majem y Òdena (2001).

A medida que avanza el curso se añaden pelotas, botes y tapas, etc. Se cuenta con la colaboración de las familias para conseguir algunos de estos materiales, a veces recuperados o reutilizados de usos anteriores.

Por supuesto, los niños y niñas pueden traer a la escuela sus objetos de transición, lo que les ayuda a sentirse mejor y a que la entrada y familiarización con la escuela sea más placentera. Cada día en cada una de las aulas se ofrecen materiales y mobiliario diferentes. Como los dos espacios están comunicados por la zona de higiene, los niños y niñas pueden elegir lo que más les interese.

Grupos de 1 a 2 años. En las dos aulas de 1 a 2 años hay un total de 26 niños y niñas y 4 educadoras (13 niños y niñas con 2 educadoras en cada grupo).

En cuanto a la organización del ambiente sobresalen las siguientes características:

a) Algunas zonas o áreas están presentes de forma estable. Destaca la zona blanda o tranquila.

b) La mayor parte del espacio está destinada al movimiento libre y se encuentra equipada con aparatos diseñados según las propuestas de Pikler (2012), descritas también por Falk (2008).

c) Existe gran cantidad de material para descubrir y manipular, al estilo del “juego heurístico” de Goldschmied y Jackson (2007), reunido con la colaboración del personal de la escuela y de las familias.

d) Diariamente se les ofrecen a los niños y niñas diferentes propuestas que tratan de sorprenderlos y de estimular sus deseos de manipular y explorar.

En este grupo de edad existe una gran diversidad en cuanto a los niveles de desarrollo y capacidades de los niños y niñas, por lo que se proponen diversificar la oferta y hacer muy flexible la forma de trabajar, para poder respetar las capacidades, ritmos e intereses de los pequeños.



Fuente: Escuela Infantil de Tui

Fotografía 4. Aula 1-2. Grupo 1 | Fotografía 5. Aula 1-2. Grupo 2.



Fuente: Escuela Infantil de Tui
 Fotografía 6. Propuesta de juego grupo 1 a 2 años.

En el primer trimestre del curso se procura que haya una continuidad de las propuestas de juego y materiales empleados al final del curso anterior en el nivel de 0-1 años. Pasado este tiempo se introduce el juego heurístico.

Respondiendo al interés de los niños y niñas de estas edades, se les ofrecen diversos materiales, como por ejemplo:

- Mesa de experimentación, con materiales naturales propios de cada estación, harina, arena... con los que pueden agarrar, pesar, oler, trasvasar...
- Mesa de luz, para explorar las características ópticas de los objetos, sus colores, si los atraviesa la luz.

Se procura que todas las tareas se realicen con calma, dando tiempo, acompañando y promoviendo las posibilidades de actividad autónoma de niñas y niños.

Cada propuesta de juego es acompañada por la exhibición de documentación (trípticos, fotos, etc.)

que la justifican y la describen. Esta documentación está a disposición de las familias en la entrada de la escuela, en un panel situado en el pasillo o en el blog de la escuela.

Grupos de 2 a 3 años. Cada uno de los grupos de 2 a 3 años tiene 20 niños y niñas y dos educadoras. Las aulas están organizadas en áreas de juego. Entre las dos aulas se identifican las siguientes zonas:

- Tranquila y blanda.
- Con cojines y libros.
- Con material para juego simbólico: muñecas y muñecos, frascos, peines, herramientas, coches, ...
- Con pequeños bloques para el juego de construcción.

En estos grupos de mayores, tan numerosos, la escasez de espacio disponible supone un gran reto. Una vez superado el período de adaptación o familiarización, cuando los niños y niñas han conseguido suficiente seguridad y confianza, cuando las rutinas de la vida cotidiana ya se hallan instauradas en la vida del grupo, cuando los niños y niñas ya pueden decidir en qué espacio pueden estar y lo que quieren hacer en él... entonces se abren las puertas de las aulas y del salón de usos múltiples, para que los niños y niñas puedan moverse con libertad por todos los espacios que están organizados con diferentes propuestas.

Además de las zonas y materiales disponibles de forma permanente en las aulas, siempre se ofrecen, como mínimo estas propuestas:

- a) Movimiento libre, en el salón de usos múltiples, equipado para la ocasión con material típico de los módulos de "psicomotricidad".
- b) Juego simbólico, en alguna de las aulas de 2 años, con muñecos, utensilios domésticos, telas, etc.



Fuente: Escuela Infantil de Tui
 Fotografía 7. Aula 2-3. Grupo 1 | Fotografía 8. Aula 2-3. Grupo 2



Fuente: Escuela Infantil de Tui

Fotografía 9. Libre circulación de niños y niñas | Fotografía 10. Libre circulación de niños y niñas

c) Construcciones, con bloques de madera, al natural o de colores, de formas diferentes, en alguna de las aulas restantes.

Durante el tiempo en que se desarrollan estas propuestas las educadoras se reparten por todo el espacio y observan atentamente y acompañan a pequeños grupos de niños y niñas en sus actividades. Esta forma de trabajo resultó un poco difícil al principio, pues las educadoras, por su experiencia laboral anterior, estaban acostumbradas a estar en cada aula con su grupo fijo de niños y niñas.

Superado este paso tan importante en el cambio de rol de la educadora, el equipo educativo se está planteando mejorar la organización de las propuestas para que los niños y niñas dispongan de más tiempo real de actividad autónoma, libremente elegida y gestionada, aún dentro del margen que permiten las necesarias rutinas de la vida cotidiana.

Quizás esta práctica sea lo que mejor refleja lo más esencial del estilo de trabajo de esta escuela: la concepción integral del espacio, la autonomía de los niños y niñas y el rol de las educadoras que hacen las propuestas y acompañan observando y animando, pero sin forzar, la actividad infantil.

OPTIMIZAR EL USO DE TODO EL ESPACIO DE LA ESCUELA

Además del espacio de las aulas y del salón de usos múltiples, se utilizan otros espacios del centro, como: la entrada de la escuela; el pasillo central; el espacio exterior; la biblioteca; la lavandería... para que los niños y niñas tengan oportunidades de juego y de aprendizaje.

En efecto, en la propuesta educativa de esta escuela el conjunto del espacio tiene función educativa. A continuación, describimos brevemente algunos de los espacios más relevantes.



Fuente: Escuela Infantil de Tui

Fotografía 11. Juego simbólico. Aula 2 a 3 años | Fotografía 12. Educadoras acompañando el juego.



Fuente: Escuela Infantil de Tui

Fotografía 13. Entrada. Panel de fotos exterior | Fotografía 14. Entrada. Punto muestra material
Fotografía 15. Pasillo. Colgadores | Fotografía 16. Pasillo. Rincón de material natural

Entrada de la escuela. Es el primer contacto visual que se tiene dentro del centro y no es sólo un lugar de acceso. Su ambientación lo proyecta como un lugar de acogida, con paneles de información que recogen la vida de la escuela y la normativa. Además, hay un rincón para la muestra y recogida de materiales para utilizar con los niños y niñas.

Pasillos del centro. Al igual que la entrada a la escuela, los pasillos que dan acceso a las diferentes estancias del centro, no son meros lugares de paso. Los diversos paneles de información muestran las propuestas de juego de los diferentes grupos de edad. En estos pasillos hay materiales de observación y experimentación para que los niños y niñas puedan utilizar.

Otra de las posibilidades que se brindan a los niños y niñas para que desarrollen su autonomía, es a través de los colgadores de ropa y cajas para el cal-

zado, en los cuales las niñas y niños pueden vestirse y desvestirse, calzarse y descalzarse, ... según sus propios ritmos.

Biblioteca. En el diseño inicial de esta escuela, no había una estancia para la biblioteca. El equipo educativo decidió que era necesario contar con un espacio para esta finalidad. Así pues, decidieron transformar el despacho de reuniones del personal, en un pequeño espacio de biblioteca, al que pueden acceder pequeños grupos de niños y niñas para disfrutar con los libros. Las reuniones del equipo pasaron a celebrarse en la sala de usos múltiples, y de esta forma se consiguió un espacio educativo más para los pequeños y pequeñas.

Lavandería. Esta dependencia cumple una función claramente educativa ya que todos los días el personal de servicios generales es ayudado por niños y niñas que, por turnos semanales, colaboran en la ge-



stión del lavado de ropa. Son las propias criaturas las que se encargan de introducir la ropa en las diferentes lavadoras. En esta acción se potencia la autonomía, la responsabilidad, la igualdad, la coeducación, las relaciones sociales, la motricidad...

Espacio de usos múltiples. Es la estancia más grande de la escuela. Se utiliza como comedor, para juego y para reuniones con familias y del propio equipo. Su funcionamiento óptimo requiere un plan inicial de organización para su utilización.

Las reuniones de equipo o con familias se desarrollan por la tarde cuando corresponde según el momento del curso. El comedor se inicia a las 12:00, así que el espacio de usos múltiples destinado como lu-

gar de juego, solo se puede utilizar hasta las 11:30 para que el personal del centro pueda preparar el espacio, con ayuda de los niños y niñas más mayores, que, por turnos semanales, colaboran a la hora de colocar el menaje y materiales necesarios para el comedor.

Para hacer posible y asegurar el empleo de la sala de usos múltiples para el juego por parte de los distintos grupos de edad, se requiere una planificación inicial muy bien pensada y respetada por todo el personal del centro.

Su utilización como lugar de juego se refleja en el siguiente cuadro.

En síntesis, los grupos de niños y niñas mayores (2-3 años) lo usan los lunes y miércoles, las niñas y

Fuente: Escuela Infantil de Tui

Fotografía 17. Biblioteca. Vista 1

Fotografía 18. Biblioteca. Vista 2

Fotografía 19. Lavandería

Fotografía 20. Usos múltiples. Motricidad libre

Fotografía 21. Usos múltiples. Comedor

ORGANIZACIÓN INICIAL USOS MÚLTIPLES

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:30–9:00	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1
9:00–9:30	Aula 5	Aula 3	Aula 6	Aula 4	Aula 4
9:40–10:10	Aula 5	Aula 3	Aula 6	Aula 4	Aula 3
10:20–10:50	Aula 6	Aula 4	Aula 5	Aula 3	Aula 5
11:00–11:30	Aula 6	Aula 4	Aula 5	Aula 3	Aula 6

Fuente: Escuela Infantil de Tui

Tabla 1. Organización espacio de usos múltiples

niños medianos (1-2 años) lo utilizan los martes y jueves. Los viernes lo usan conjuntamente, dependiendo de las propuestas de juego. Los más pequeños lo pueden emplear varios días durante una hora al inicio de la jornada. Según va avanzando el curso y la propuesta de circulación libre de los niños y niñas se va estableciendo y afianzando, también para el grupo de 1 a 2 años, este cuadro se modifica y es mucho más flexible.

Patio exterior. Lugar privilegiado para el movimiento de los grandes grupos de músculos (motricidad gruesa), correr, andar en bicis, experimentación con materiales que mojan o ensucian...

El espacio exterior de esta escuela tiene varias zonas. En uno de los laterales de la escuela, cada una de las aulas tiene una puerta directa a este espacio exterior. Esta parte cuenta con algunos árboles plantados, que ya empiezan a dar sombra, y con algunos equipa-

mientos como casas, balancines, etc. y materiales elaborados por el propio equipo como las cocinas para el juego simbólico.

Por otra parte, en la zona que bordea el salón de usos múltiples cuenta con un amplio espacio con una zona cubierta y pavimentada y otra con árboles grandes y con suelo de tierra y césped.

En este espacio los niños mayores usan bicis de ruedas anchas en las que se desplazan con mucha habilidad; pueden subirse a troncos de árboles cortados; hacen trasvases y otros juegos con arena y agua; experimentan los sonidos de utensilios metálicos de diversas formas y tamaños que fueron colocados por el equipo educativo para crear un espacio o rincón de experimentación musical...

La lluvia o el frío no suelen ser impedimento para que los niños salgan al exterior, a no ser que el tiempo



Fuente: Escuela Infantil de Tui

Fotografía 22. Patio exterior. Cocina exterior | Fotografía 23. Patio exterior. Casa exterior



Fuente: Escuela Infantil de Tui

*Fotografía 24. Patio exterior. Vista general | Fotografía 25. Patio exterior. Rincón musical
Fotografía 26. Juego exterior en los charcos de agua | Fotografía 27. Juego exterior con el agua y arena
Fotografía 28. Huerto I | Fotografía 29. Huerto II*

esté realmente tormentoso. Esto lo resuelven para los niños y niñas mayores (2 a 3 años) poniéndose sus botas de agua y su ropa de abrigo, tomándose el tiempo necesario, sin prisas, disfrutando del proceso y apostando por la autonomía en las acciones de los niños y niñas. Dar este paso, supuso un trabajo de reflexión previa del equipo educativo con las familias para poder llevarlo a cabo, dándole relevancia a los aspectos positivos que supone salir al exterior.

Las niñas y niños del grupo de edad de 1-2 años salen menos al patio si hace mucho frío o si llueve, especialmente en los comienzos del curso, cuando los niños son aún muy pequeños. Esto se debe a que la mayoría no caminan aún con soltura suficiente, lo que implica que se caen con más frecuencia y se mojan nada más salir al patio, y no procede que niñas y niños tan pequeños jueguen mojados en invierno. Según avanza el curso y se produce un mayor control

en los movimientos por parte de los niños y niñas, ya emplean el patio exterior con normalidad independientemente del tiempo.

Huerto. Este espacio exterior se encuentra perpendicular a la entrada de la escuela. En él, con la colaboración de las familias, se plantan diferentes hortalizas, frutas, plantas aromáticas, ... Los niños y niñas, en pequeños grupos, participan en la plantación y recolección de los diferentes alimentos acompañados por el personal del centro.

POSIBILIDAD DE TRANSFERENCIA A OTROS CENTROS

La evaluación y seguimiento de las propuestas educativas planificadas en este centro, pone de manifiesto ciertas evidencias positivas, que animan al equipo de esta escuela a continuar en su esfuerzo por mejorar su práctica educativa. Expresados de forma resumida, estas evidencias se manifestarían, por ejemplo, en que:

- Los niños y niñas dan muestras de bien estar. Habitualmente se encuentran tranquilos y relajados, sonríen, están dispuestos a establecer relación con sus compañeros y compañeras, y con las educadoras, se mueven con espontaneidad, ocupan sus espacios, utilizan los objetos a su disposición...
- El personal manifiesta implicación asumiendo sus tareas y responsabilidades, tomando iniciativas, manteniéndose interesado en las innovaciones...
- Las familias expresen confianza en la marcha de la escuela, colaborando en diferentes acciones, valorando los progresos y desarrollo de sus hijos e hijas, sintiéndose parte activa de la escuela...
- Otros agentes de la comunidad colaboran con el centro educativo, por ejemplo, ofreciendo materiales para diferentes propuestas de juego, o ayudando en el acondicionamiento del huerto.

En resumen, podemos decir que hemos identificado cuatro pilares del trabajo que se hace en esta escuela:

- a) Un proyecto de escuela, sencillo, claro, explícito y bien documentado que pone el acento en la acogida y el respeto a cada niño, a cada niña.
- b) Este proyecto es formulado, mantenido y animado por una directora muy consciente de su papel de animadora y guía.
- c) Un estilo de trabajo en equipo, coordinado, con responsabilidades claras, basado en el diálogo, en progreso... que incluye a todo el personal de la escuela.
- d) Una apertura a las familias y a otros agentes de la comunidad. Se cuida el diálogo, el intercambio de

información y se pide y se ofrece colaboración.

En el horizonte del proceso de identificar y dar a conocer las que consideramos buenas prácticas en la educación de los niños y niñas más pequeños está la idea, la intención o el deseo de que puedan ser imitadas o, al menos, inspirar prácticas semejantes en otros contextos. Las evidencias positivas recogidas anteriormente, y el análisis de la concepción y diseño del ambiente en la Escuela Infantil de Tui, nos lleva a pensar que esta es una de esas experiencias que pueden ayudar en este objetivo.

Por supuesto, sabemos bien que toda educación de calidad ha de estar fuertemente enraizada en su entorno, con sus características, posibilidades y limitaciones, pero esto no nos impide pensar que es mucho lo que podemos aprender de las experiencias prácticas de otros profesionales.

Al analizar las prácticas de la escuela de Tui nos encontramos con un centro educativo común, semejante a muchos otros en lo que se refiere a tamaño de aulas y espacios, ratios, entorno, familias, profesionales... pero siendo la estructura semejante, el resultado educativo es diferente. ¿Parece factible una transferencia, un traslado de las buenas prácticas que hemos explicado a otros servicios o centros? ¿Cuáles serían las condiciones para que se pueda hacer con éxito?

Al plantearle esta cuestión a la directora su respuesta es clara, directa, casi lapidaria:

“Es relativamente fácil aplicar buenas prácticas en la escuela infantil, hace falta confiar mucho, en las niñas y los niños, en las familias, pero sobre todo en nosotras mismas. Y supone un gran esfuerzo personal y muchísimo trabajo de “desaprendizaje”, porque en la práctica, las propuestas son muchas más placenteras para todas.

Pongo un ejemplo, es un esfuerzo transformar los espacios, mucho más que mantenerlos estáticos todo el curso, compensa la posibilidad que tenemos luego de pasar un tiempo importante observando el juego de las niñas y los niños, sus reacciones ante nuestras propuestas, son oportunidades de conocer muchísimo mejor sus intereses y su desarrollo.

Apuesto también por la figura de la dirección, es clave desde mi experiencia, un equipo se sentirá seguro y confiado cuando la persona que asume el rol de guía tiene un proyecto de escuela para contagiar, para compartir y para transformar, porque el proyecto se debe construir entre todos y todas.

Otro aspecto indiscutible es la participación, colaboración e implicación de las administraciones, la ca-

lidad de un proyecto reside en su capital humano; la formación, el equipamiento del centro, sus recursos, ... son elementos que refuerzan y hacen el camino más fácil. Las familias son muy agradecidas y muy observadoras, cuando pueden ver, participar y colaborar, ellas mismas se ofrecen.

Y otra idea, transmitir que nos gusta lo que hacemos. ¡La pasión es muy contagiosa!”

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, X., Alvedro, M. D., Buño, R., Ferradás, L., Franco, JP, González, M^a. X., Sueiro, F. (2015). *Guía e outros aspectos básicos para a elaboración do proxecto educativo das escolas infantís 0-3*. Santiago de Compostela: Consellería de Traballo e Benestar da Xunta de Galicia.

BIDDH, OSCD, HCDH y UNESCO (2011). *Education aux droits de l'homme dans les systèmes scolaires d'Europe, d'Asie centrale et d'Amérique du Nord. Recueil des bonnes pratiques*. Varsovie: Bureau des institutions démocratiques et des droits de l'home de l'OSCE.

Decreto 329/2005, del 28 de Julio, por el que se regulan los centros de menores y los centros de atención a la infancia. Diario Oficial de Galicia, 156, 16 de Agosto de 2005.

Decreto 330/2009, del 4 de Junio, por el que se establece el currículo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia, 121, 23 de Junio do 2009.

Falk, J. (Ed.) (2008). *Lóczy, educación infantil*. Barcelona: Octaedro.

Goldschmied, E. y Jackson, S. (2007). *La educación infantil de 0 a 3 años*. Madrid: Narcea.

Lewin-Benham, A. (2011). *Twelve Best Practices for Early Childhood Education: Integrating Reggio and Others Inspired Approaches*. New York: Teacher College.

Lindon, J. (2006). *Helping Babies and Toddlers Learn: A guide to practice with under-threes*. London: National Children's Bureau.

Majem, T. y Òdena, P. (2001). *Descubrir jugando*. Barcelona: Octaedro.

Montessori, M. (1986). *El descubrimiento del niño*. México: Ed. Diana.

Pikler, E. (2012). *Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global*. Madrid: Narcea.

Rede de Escolas Infantís de Galicia (28 de marzo de 2019). Escola Infantil de Tui [Blog] Recuperado de [Http://www.escolasinfantisdeg Galicia.es/tui/](http://www.escolasinfantisdeg Galicia.es/tui/)

Fechas: Recepción 5.4.2019. Aceptación: 10.5.2019

Artículo concluido el 10 de febrero de 2019

Ferradás, L., Franco, J., Llinares, C. (2019). El ambiente es el currículo. Espacios y materiales para el bienestar y el desarrollo en la escuela infantil de Tui. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 8(1), pp. 45-58. Disponible: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index>



Lois Ferradás Blanco

Universidade de Santiago de Compostela, España
lois.ferradas@usc.es

Maestro y pedagogo. Fue profesor titular de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela de la que fue decano durante ocho años. Investiga en buenas prácticas en la educación infantil. Asesoró a la Red de escuelas infantiles 0-3 de Galicia. Inició su desempeño profesional trabajando durante una quincena de años en el programa Pree-scolar na Casa, de orientación a las familias del medio rural de Galicia con niños pequeños.



José Pablo Franco López

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

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



Cristina Llinares Francisco

Escola Infantil de Vigo Valadares, España

cristina.llinares@gmail.com

Diplomada en Educación Infantil, en la actualidad trabaja como maestra con funciones de dirección en la escuela infantil de Vigo Valadares que pertenece a la Red de Escuelas Infantiles gestionadas por el Consorcio Galego de Servizo de Igualdade e Benestar. Forma parte del consejo asesor de la revista Aula Infantil. Colabora como editora en la web de contenidos educativos Alaya Difundiendo Infancia: <http://www.alaya.es>. Comparte la vida cotidiana de las niñas y los niños en la escuela infantil 0-3 en <https://www.facebook.com/>

La desventaja socio-económica y cultural de las familias en Educación Infantil

The socio-economic and cultural disadvantage of families in Early Childhood Education

A. Barquín; N. Alzola; K. Pérez; ESPAÑA

RESUMEN

En este artículo nos proponemos explicar la intervención educativa que se realiza en la escuela pública Ramón Bajo, de Vitoria-Gasteiz (Comunidad Autónoma Vasca) con objeto de responder a la desventaja socio-económica y cultural de las familias y contribuir de este modo a una mayor equidad entre el alumnado. Nos centraremos en concreto en un conjunto de estrategias que configuran lo que consideramos una buena práctica en la etapa de Educación Infantil.

Palabras clave: Educación Infantil, Familia, Desventaja Socio-económica, Equidad

ABSTRACT

This paper intends to explain a educational intervention carried out in the public school Ramón Bajo, Vitoria-Gasteiz (Basque Autonomous Community) in order to respond to the socio-economic and cultural disadvantage of families and to contribute to a higher equity among students. It focuses specifically on a set of strategies that configure what we consider a best practice in Early Childhood Education

Key words: Early Childhood Education, Family, Socio-economica Disadvantage, Equity

LA ESCUELA INFANTIL, UN ESPACIO PARA LA EQUIDAD

La equidad es hoy una importante preocupación

social, también presente, como no puede ser menos, en el sistema educativo, pues es una evidencia que determinados grupos de población se quedan atrás en la escuela y, por consiguiente, en la sociedad. Ello no solo supone un fracaso en sí mismo con importantes repercusiones en las vidas de las personas, sino que amenaza gravemente la construcción de una sociedad democrática. Efectivamente, como indica el informe de Unicef Estado Mundial de la Infancia (2016), estas desigualdades tienen un doble impacto: el actual y el futuro.

Por un lado, la desigualdad impone en el presente una desventaja para las y los niños de familias con menos recursos (económicos, pero también educativos y culturales) en aspectos tan básicos para su desarrollo como la educación, la salud y la vivienda, lo que se traduce en una vulneración de sus derechos más elementales y en un deterioro de su bienestar físico y psicológico. Los indicadores objetivos esconden a menudo elementos subjetivos como la infelicidad, la ansiedad, el sufrimiento y el miedo, que condicionan las vidas de las y los niños mucho más allá de lo que muchas educadoras y educadores llegan a imaginar.

Por otro lado, además, la desigualdad de hoy se puede convertir en el futuro en una trampa que atrapa al individuo en círculos viciosos de precariedad y pobreza, lo que implica una restricción de la movilidad social de los y las niñas. Si en los primeros años de la infancia vulnerable se produce una ausencia de mecanismos correctores eficaces, con mucha proba-

bilidad se producirá una relación estrecha entre el punto de partida que viven las criaturas y sus oportunidades futuras.

Como bien sabemos, diversas investigaciones atestiguan que el fracaso escolar y las desigualdades nacen en buena medida de la indiferencia a las diferencias y de una pedagogía poco sensible a la heterogeneidad del alumnado (Bourdieu y Passeron, 1970; Bourdieu, 1997; Bernstein, 1988; 1989). También la OCDE, basándose en diversas investigaciones internacionales, ha publicado varios informes con recomendaciones para luchar contra el fracaso y el abandono escolar, ha impulsado el debate político sobre la equidad y ha defendido programas escolares para el éxito escolar de todo el alumnado (OCDE, 2015, 2016). Asimismo, estudios comparativos como el EuroPEP (Demeuse, Frandjl, Greger & Rochex, 2012) han realizado análisis de las actuaciones que priorizan la educación de la población más desfavorecida en varios países europeos y han argumentado la necesidad de políticas de equidad y educación inclusiva. Estas propuestas se recogen asimismo en el último informe de la Unesco, *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* (2015).

En el Estado español, los datos publicados por la Fundación FOESSA (Flores, 2016) muestran una realidad social en la que se viene produciendo un constante aumento de la desigualdad entre la ciudadanía. Los problemas en el sistema educativo como el fracaso y el abandono escolar (19 % en 2016 MECD) perduran y evidencian que quedan todavía muy lejos de los objetivos europeos en abandono escolar para el año 2020, del 10% en la UE y del 15% para España (European Commission, 2016).

El fenómeno de la inmigración, por su parte, ha tenido y tiene importantes repercusiones en las sociedades receptoras y, a lo largo de este siglo, ha incrementado de manera significativa la diversidad del alumnado en el Estado español. Se trata de familias que se encuentran en el nivel económico inferior en la sociedad, en trabajos con menor consideración y salario, y que son las que principalmente han sufrido —y siguen sufriendo— los embates de la crisis económica que se inició en 2008.

Como es sabido, el rendimiento escolar guarda relación con la situación socioeconómica y cultural de las familias; se trata del factor de contexto más directamente asociado a los resultados académicos. Cebolla Boado (2014) relaciona el menor logro escolar del alumnado inmigrante con la peor situación socioeconómica de esta población. Asimismo, los últi-

mos informes PISA han constatado una disminución entre 2003 y 2012 de los niveles de equidad que presentan los resultados españoles (medida a través de la correlación que existe entre los resultados obtenidos por las y los estudiantes evaluados y el índice socioeconómico y cultural que reflejan sus circunstancias familiares). Dicho de otro modo, los resultados en PISA están más influidos que hace diez años por la adscripción social, económica y cultural de las familias. Y las puntuaciones son considerablemente más bajas entre la población escolar de origen inmigrante (Blanco, Chueca y Bombardieri, 2015).

Si atendemos a los datos de numerosas investigaciones, el fracaso escolar es un fracaso social que se gesta en los primeros años. Las políticas de educación prioritaria de varios países europeos insisten en la urgencia de atención a la educación infantil no obligatoria, como compensación de las desigualdades sociales y familiares (Demeuse, Frandji, Greger y Rochex, 2012). Asimismo, los últimos documentos publicados por la OCDE ante el escándalo del fracaso de tantos niños y niñas —la mayoría procedentes de familias inmigrantes y de bajo estatus socio-económico— orientan de forma clara a una política decidida de desarrollo de la escuela infantil: “One of the ways in which education systems can help to integrate immigrant children into their new communities is to encourage their enrolment in pre-primary education programs” (OECD, 2015: 10). Asimismo, sabemos que el impacto igualador más fuerte que ejerce el sistema educativo se produce en la educación infantil con los niños y niñas de las familias de bajo capital cultural y escaso hábito lector (Cebolla Boado, 2014).

Por tanto, las distintas administraciones y la escuela han de trabajar para ofrecer a los niños y niñas un ambiente apropiado para un desarrollo que contribuya a superar las desventajas de partida. En el ámbito educativo, se hace, por tanto, necesario adquirir conciencia y gestionar aquellos aspectos relacionados con la situación socioeconómica y cultural de las familias de todo el alumnado (Barquín, 2015), de modo que todo el alumnado tenga las mismas oportunidades educativas. Uno de los aspectos centrales es la relación entre la escuela y la familia. El análisis de la relación entre escuela y familia (Carrasco, Pàmies y Bertran, 2009) y la colaboración entre docentes y familias se presentan como factores fundamentales para promover el éxito de todo el alumnado (Collet-Sabé, Besalú, Feu y Tort, 2014; Etxeberria, Intxausti y Joaristi, 2013). Las familias inmigrantes otorgan, además, un gran importancia a la educación que sus

hijos e hijas reciben en la escuela (Santos Rego, Lorenzo Moledo, Priegue, 2011)

A ello se une que, para lograr una mayor equidad y teniendo en cuenta la vinculación entre un clima de convivencia positivo y el aprendizaje, el reto ha de fijarse también en conseguir que todo el alumnado pueda aprender en ese clima positivo. Y para ello, cada vez son más las voces que promueven la implicación de la comunidad educativa en centros con culturas diversas, con objeto de responder a los retos de la educación en dichos contextos (Florin y Guimard, 2017; Debarbieux, 2011; Hopson y Lee, 2011). Esa implicación y colaboración está unida a la ecología de la equidad (Ainscow, Dyson, Goldrick y West, 2013), concepto que explica que la capacidad de las escuelas para eliminar las desigualdades con las que el alumnado accede a la educación tiene también límites y que por ello la colaboración con otras instituciones y entre distintos agentes (sociales, municipales, sanitarios...) resulta totalmente necesaria.

Está claro que, a pesar de las dificultades para su puesta en práctica, la institución escolar debe escuchar realmente las voces de las familias. Pero para crear una escuela democrática, ¿son suficientes, los niveles de participación ordinarios, como las reuniones generales con las familias, las reuniones del consejo escolar, las fiestas escolares, etc.?

Estamos persuadidas de que hacen falta actividades inclusivas, no sólo para las y los niños, sino también para las familias. Es decir, actividades en las que cualquier familia pueda participar, compartir su saber, sus habilidades, etc. Ello irá en beneficio de las criaturas, las familias y el profesorado, pues es un modo de hacer en el que se implican los afectos y se crea un sentimiento de pertenencia. Por otra parte, hay que dar importancia a los espacios de acogida, de relación, que permitan la comunicación y el intercambio; también a los espacios de formación que respondan a los intereses reales, así como a los espacios compartidos para comentar asuntos, lecturas, preocupaciones, etc.

Habría que señalar, por último, la importancia de no caer en actitudes paternalistas o condescendientes con las familias más vulnerables, ni minusvalorar su capacidad de hacerse cargo de la educación de sus hijos e hijas. Esta actitud supone una forma de desprecio por las familias en desventaja, que deja ver que no se cree en ellas ni en su potencial y no se les pide nada ni se espera nada de ellas. La colaboración familia-escuela presupone, precisamente, un reconocimiento mutuo de la labor que realiza cada institución.

LA ESCUELA RAMÓN BAJO Y SU RECORRIDO EN LOS ÚLTIMOS AÑOS

La escuela Ramón Bajo es un centro público que se encuentra situado en el Casco Viejo de Gasteiz. Es una escuela de pequeño tamaño, de una línea, cuya lengua de enseñanza y de uso es el euskara (lo que se denomina “modelo D” en el sistema educativo vasco). En el curso 2017-18 se matricularon 212 alumnos y alumnas (92 en infantil y 120 en primaria). En la etapa infantil hay cuatro cursos, de dos a cinco años.

La escuela tiene una trayectoria de varias décadas: se inauguró en 1980 y ha pasado por varias fases. En el curso 2002-2003 el centro se encontraba en una tesitura difícil: tenía menos de 85 alumnas y alumnos, procedentes en su totalidad de familias gitanas y sobre todo de familias inmigrantes (en su mayoría de origen marroquí). La escuela, que entonces tenía como lengua de enseñanza y uso el castellano (lo que se denomina “modelo A”), se había ido convirtiendo en pocos años en una concentración artificial de alumnado minoritario; las familias autóctonas no gitanas, que eran la mayoría en el barrio, por su parte, no llevaban a sus hijos e hijas a esta escuela, sino a otras con otras características y con otra población escolar. Sin embargo, la realidad actual es muy otra, mucho más equilibrada. El origen del cambio data del año 2003-2004, cuando, por faltas de plazas escolares para esa edad en la ciudad, se abrió en el centro un aula de dos años de modelo D, que sería provisional. En 2004 el claustro y las familias decidieron, con el visto bueno de la administración, que el aula se estableciera definitivamente y que, a través de ella, fuera cambiando progresivamente el modelo lingüístico del centro, de modo que el modelo A fuera desapareciendo, proceso que culminó en el curso 2013-2014 (Barquín 2007).

Aunque hay otros centros con más de un modelo lingüístico y ese podía haber sido el caso de Ramón Bajo, la decisión de que sólo existiera uno respondía al planteamiento inclusivo de que todo el alumnado compartiera las mismas aulas, y no se crearan dos tipos de alumnos a consecuencia de los distintos modelos. El uso del euskera se propuso así como elemento cohesionador, no como factor de separación. Un buen número de alumnos y alumnas del centro se encontraba (y sigue siendo así en gran medida) en desventaja socio-económica y cultural; una de las prioridades de la escuela fue, y sigue siendo, que todo el alumnado pudiera acceder al conocimiento del euskera para tener acceso a todas las oportunidades en la sociedad del futuro (López de Gereñu 2016).

En los últimos años se ha puesto en marcha otro proceso muy importante para el centro: la transformación arquitectónica integral del edificio y, junto con ella, la transformación metodológica. El proceso se llevó a cabo a partir del año 2012-2013 gracias a la financiación del ayuntamiento y de los fondos europeos Urban, que debían invertirse en necesidades sociales en el Casco Viejo y se destinaron, en buena parte, al edificio de la escuela. El espacio de Educación Infantil se inauguró en enero de 2014 y el de Educación Primaria un año más tarde.

Por otra parte, la situación laboral del profesorado ha sido estabilizándose y, a día de hoy, una gran parte de él es permanente en el centro, algo que ha sido un motivo de lucha y reivindicación por parte de toda la comunidad escolar durante muchos años.

Como consecuencia de este recorrido, el centro se ha hecho más atractivo para todo tipo de familias del barrio (e incluso de otros barrios). En la actualidad se completan todas las plazas de Educación Infantil en el periodo de matriculación y en ocasiones la demanda es mayor que la oferta, algo que anteriormente no ocurría.

Se puede decir, por tanto, que se ha logrado un objetivo importante del centro, que era el de revertir la situación de segregación escolar. De este modo, continúan acudiendo las familias que se acercaban a él hace quince años (aproximadamente son hoy el 50%), pero también otras que entonces no lo hacían, las pertenecientes a familias autóctonas no gitanas (el otro 50%). Se puede decir que es la escuela de todos y todas: familias extranjeras y autóctonas, gitanas y payas, de renta baja y de renta media, vascohablantes, hispanohablantes y hablantes de otras lenguas, con todo tipo de composición (monomarental, de acogida, de adopción, con abuela...).

ALGUNOS RASGOS IMPORTANTES DEL CENTRO

Uno de los rasgos centrales del centro es su carácter de “escuela de barrio”. El centro está plenamente integrado en su entorno y está conectado con los recursos y servicios de la zona: trabajadoras sociales, radio local, centro de uso de tecnología, residencia de ancianos y ancianas, centro cultural, museo de arte, polideportivo... Pero, sobre todo, existe una estrecha relación con el programa de tiempo libre “Goian”. Hay que subrayar que el programa ofrece un tiempo libre de calidad y de poco coste económico (tiene financiación municipal) para cualquier niña, niño o joven de este barrio y de otros si así lo desean,

también para quienes no tienen recursos económicos, pero evitando que se constituyan grupos de alumnado en desventaja, puesto que el objetivo es promover la convivencia de todo el alumnado en su diversidad; no son actividades para alumnado en desventaja sino para todo el alumnado. Miembros del AMPA y del profesorado del centro participan semanalmente en las reuniones de orientación y coordinación del programa, con lo que la colaboración entre éste y la escuela es estrecha y muy productiva.

Por último, en este capítulo señalaremos que una de las características del centro es que se trata de una escuela altamente sensible a los cambios y retos sociales, entre otras cosas porque su situación así lo demanda. El Casco Viejo es el barrio al que llegan en primer lugar gran número de personas de otros países como barrio de acogida y sus hijas e hijos se escolarizan en el centro. Esto explica, en gran parte, la alta movilidad de las familias, que a menudo se trasladan a otro barrio al cabo de un tiempo. La crisis ha golpeado duramente a muchas familias y, en este momento en que se perciben signos de salida de la crisis, numerosas familias continúan en una mala situación económica. Por otra parte, los cambios en los movimientos migratorios se han reflejado en el centro, y mientras que en años anteriores la población inmigrante mayoritaria era magrebí, hoy en día es mucha la de origen subsahariano; en algunos casos son madres con hijas e hijos que tras sobrevivir a un proceso migratorio de gran dureza, se encuentran en situaciones difíciles en la sociedad de llegada. Se trata a menudo de familias con escasos recursos; por ejemplo, el número de becarios de comedor llega hasta el 40% en el centro. La escuela intenta adaptarse a las nuevas situaciones y en ella la solidaridad y las estrategias de ayuda están presentes de muchos modos.

Hay que añadir que, como hemos dicho anteriormente, en los últimos años, el número de familias de clase media se ha incrementado notablemente, atraídas entre otras razones por los cambios realizados en el centro, de modo que encontramos importantes contrastes en el terreno socioeconómico. El abanico humano es amplio en muchos aspectos.

UNA BUENA PRÁCTICA TRANSVERSAL: LA ATENCIÓN A LA DESVENTAJA SOCIO-ECONÓMICA Y CULTURAL DE LAS FAMILIAS EN EDUCACIÓN INFANTIL

La sensibilidad del claustro hacia la desventaja socio-económica y cultural de las familias y las con-

secuencias que puede tener forma parte de la cultura del centro y de su modo de funcionamiento en general, de manera que se refleja en muchos aspectos de la vida cotidiana de la escuela, también en Educación Infantil.

Podemos decir que la finalidad del claustro en este terreno es la intervención educativa con el alumnado, teniendo en cuenta la situación socio-económica y cultural de las familias, de modo que favorezca la igualdad de oportunidades. Para ello la comunicación y la colaboración con las familias se considera fundamental. Como objetivos específicos podemos indicar los siguientes: 1) Facilitar a todas las criaturas y a las familias las herramientas necesarias para contribuir a la igualdad de oportunidades. 2) Lograr una mayor comunicación con las familias para facilitar la mejor colaboración posible entre las familias y el profesorado.

Las actuaciones en este terreno no son esporádicas, sino que forman parte de la actividad establecida en el centro. Se han identificado diversos modos de facilitar la comunicación y la colaboración con las familias con objeto de superar las desventajas de carácter socio-económico y cultural; durante años se ha visto qué dificultades surgían y se han buscado estrategias para responder a ellas, siempre con el objetivo de impulsar la igualdad de oportunidades. Esas estrategias se han convertido en rutinas de funcionamiento en el centro, porque ha existido la intención de que se establecieran como tales, de manera que se llevan a cabo anualmente por todo el profesorado, también el que se incorpora al centro.

A continuación, describiremos varios ejemplos de la intervención de las maestras que contribuyen a superar las desigualdades de partida del alumnado y promueven la cohesión de la comunidad escolar.

Una actividad de aula interesante es la visita a la biblioteca del Centro Cívico con el grupo de cuatro y cinco años. Todos los años se acude a la biblioteca del Centro Cívico que da servicio al barrio con todo el grupo para que la conozcan. Dicha actividad está comprendida dentro de la colaboración en red con el barrio; de hecho, el uso de sus recursos es una de las estrategias del centro. Se explica al alumnado cómo funciona y están en ella un rato. Después se entrega a cada familia el impreso para que puedan hacer el carnet de su hijo o hija; se les ayuda a rellenarlo si necesitan ayuda y se les indica dónde entregarlo. Para determinadas familias con pocas posibilidades el acceso gratuito a bienes culturales resulta beneficioso (otras familias, sin embargo, ya tienen el carnet de

la biblioteca cuando se hace esta actividad). Por otra parte, para acceder a la biblioteca, se pasa por la sala de encuentro que está en la planta cero; se trata de un lugar agradable con espacio para que las criaturas puedan jugar y las personas adultas pueden también estar, leer la prensa, usar juegos de mesa, conversar, etc. Es un espacio donde se pueden pasar tardes de invierno en compañía, con buena temperatura y de manera gratuita; se trata por lo tanto de otro recurso que interesa dar a conocer a las familias.

Otro aspecto que en esta escuela se cuida mucho es el proceso de adaptación al principio de curso y particularmente en los aspectos que tienen que ver con la comunicación. Antes de iniciarse el curso, se envía por correo a cada familia la información básica, expuesta de manera clara y sencilla en un tríptico, en euskera y en castellano. En él se explica qué es el período de adaptación, los horarios y los datos de la escuela. Antes de empezar el curso, el profesorado se reúne con las familias. Algunas de ellas no conocen nada sobre la escuela y en una sola reunión no es posible que lo hagan por completo, por lo que hace falta un proceso de comunicación continuo. Durante el periodo de adaptación de las criaturas de dos años, las familias tienen un espacio en la escuela en el que pueden quedarse durante el tiempo que dura la adaptación.

Hay algunas acciones que resultan significativas para promover la comunicación. En primer lugar, hay espacios y tiempos establecidos para la comunicación con las familias. Las familias no se quedan fuera, sino que entran en el centro cuando traen a sus criaturas y también cuando las recogen a la salida. El profesorado de Educación Infantil y algún miembro de la dirección están presentes en esos momentos, que resultan muy importantes para comunicarse con las familias, recoger y proporcionar información, etc. En definitiva, se procura proporcionar un espacio y un tiempo para estar con las familias, un espacio de acogida. Este tipo de actuación posibilita la comunicación de manera informal y cercana entre centro y familias. Las familias no se sienten cohibidas para preguntar o aclarar cualquier tema que les concierna o preocupe.

En la entrada de la escuela infantil, cada criatura tiene un gancho con una pinza señalada con su nombre y el profesorado deja en ella la información para cada familia (circulares, avisos...), de manera que no es la criatura quien lo entrega, sino la propia familia la que está atenta y recoge la información. Si la información permanece en el gancho el profesorado ve

quién no la ha recogido y puede buscar otro modo de comunicación. Uno de esos modos es el mencionado anteriormente.

Las madres o padres de origen extranjero que no entienden bien los avisos se acercan a las maestras y ellas se los explican, si es necesario con la ayuda de otra madre o padre que hace la labor de traducción. Las familias recién llegadas ven desde el principio este modo de funcionar y también se sirven de él. Desde el centro se le dedica mucho tiempo a las tareas diarias de información y comunicación. La transformación arquitectónica y las características de espacio facilitan la entrada de las familias, tal y como se previó a la hora de diseñar el proyecto. Los espacios y momentos informales, por pequeños que sean, adquieren una importancia significativa en la comunicación.

Existen también otros modos de comunicación más visuales, sobre todo para quienes todavía no se manejan en las lenguas de la escuela. De las paredes de la entrada cuelgan abundantes fotos de las criaturas de todos los cursos, en las que se reflejan las actividades y talleres que van realizando, para que las familias, incluso las que acaban de llegar, puedan hacerse una idea de la actividad de sus hijos e hijas en la escuela. En este caso el soporte visual ayuda a que las familias puedan recoger información, lo que contribuye a superar las dificultades que pueda haber en el terreno lingüístico. Se utilizan un servicio de traducción para la entrega de informes, que se entregan en mano a las familias en la reunión en la que se habla sobre el proceso de su hija o hijo. Para dichas reuniones se solicita a la Delegación de Educación que envíe traductores de árabe, urdu y chino (que son los que hay) para las familias que aún no pueden entenderse con la maestra. En los informes se incluyen fotografías y otro tipo de evidencias de lo que la hija o el hijo han ido realizando en la escuela. Este tipo de estrategias ayuda a las familias a comprender mejor qué es lo que se hacen sus hijos e hijas en el centro y a qué se han dedicado; y es una estrategia especialmente válida para las familias que todavía no dominan las lenguas de la escuela. Al final del curso se hace una reunión informativa en la que se da una explicación de la trayectoria del grupo a lo largo del año, con el apoyo de abundante documentación gráfica. Esta última reunión sigue las pautas y el formato de reuniones anteriores, por lo que las familias ya están familiarizadas con los métodos de comunicación del centro.

La comunicación sobre algunos aspectos requiere especial delicadeza por parte del profesorado. Ejemplo de ello son la aportación del refrigerio de media

mañana o la muda que las criaturas suelen tener en la escuela. Las familias están encargadas de traer los miércoles las galletas y las manzanas que toman las criaturas a media mañana en todos los cursos de Educación Infantil. Se trata de productos que no son caros, pero no todas las familias pueden pagarlos en determinados momentos, por lo que si una familia no puede traerlos una semana concreta, puede hacerlo otra semana sin quedar en evidencia. Del mismo modo, en algunas familias la ropa escasea y en el centro hay prendas que algunas familias dejan cuando ya no las necesitan y que otras familias pueden coger. En el caso de que alguna criatura llegue con una prenda sucia (algunas familias padecen pobreza energética), se le cambia y se entrega la prenda sucia a la familia de manera discreta y amable. En todo caso, la limpieza se cuida mucho: la escuela dispone de lavadora y el conserje hace las coladas necesarias.

Dentro del capítulo de la comunicación, no pueden quedar sin mencionar las clases de castellano para las madres del centro, impartidas desde 2008 por varias maestras jubiladas, tres tardes a la semana, en el horario escolar de sus hijas e hijos. En la actualidad son más de 20 madres en diferentes niveles, algunas de las cuales han logrado matricularse en la EPA. Existe coordinación entre el centro y esos grupos, de modo que se hace llegar a las maestras de castellano algunos avisos de los que se entregan a las familias para que ayuden a esas madres a comprender el contenido. Igualmente, en esos grupos, se informa a las madres sobre algunas fiestas que se celebran en la escuela, de modo que también las madres pueden participar en esos actos con un mayor conocimiento.

Si bien la participación de las familias inmigrantes es baja en las actividades de carácter formal, particularmente en aquellas que tienen el formato de “reunión larga” (el AMPA, el Consejo Escolar, las comisiones del centro...), la participación en actividades de tipo informal es mucho más alta. Las familias se encuentran dispuestas a colaborar en cualquier momento: en la celebración de Santa Águeda por las calles del barrio acompañando a las criaturas, en carnavales, en el curso de natación de la piscina ... Cuando se solicita ayuda a las familias de manera directa, la respuesta es positiva casi siempre.

Una actividad que muestra también la sensibilidad del centro hacia las familias es el modo de celebrar los cumpleaños: se celebran en clase, sin alardes económicos por parte de todo el alumnado (no se reparten golosinas, ni zumos...); se puede llevar un bizcocho (hecho en casa o comprado) y se bebe agua

del grifo. Y se tienen en cuenta las necesidades de las criaturas musulmanas, celiacas, veganas y alérgicas.

Este clima de comunicación y colaboración en el terreno de la diversidad socioeconómica y cultural se produce no sólo por impulso del profesorado. Las familias del centro contribuyen igualmente a él, y la celebración de los cumpleaños por parte de las familias es también un ejemplo. En los últimos años se han hecho celebraciones colectivas, de modo que cada mes se celebran de manera conjunta los cumpleaños de quienes han cumplido años en ese mes. Son fiestas amplias porque toda la clase está invitada. Y no se traen regalos a la fiesta.

Por otra parte, el whatsapp del AMPA sirve de herramienta para el intercambio. En ocasiones con la mediación del profesorado, las familias intercambian lo que a algunas les sobra y otras necesitan (sillita para el coche, trona...). La red de solidaridad se sirve, por tanto, de las posibilidades que proporciona el whatsapp. Si una familia tiene una necesidad concreta, se hace la petición por medio de whatsapp (puede ser un coche de bebé, el traje típico vasco que se lleva en los festejos, un patinete...); y también se hacen ofertas de cosas que no se utilizan y pueden venir bien a otra persona. Además, una o dos veces al año, se lleva a cabo un mercadillo donde se ponen a un precio muy barato mercancías como ropa, libros y juguetes que ya no se utilizan, y el dinero obtenido es destinado a las actividades del AMPA.

ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

Hemos hablado de una práctica que se lleva a cabo mediante distintas estrategias a lo largo de todo el curso, de manera sistemática y consensuada con la comunidad educativa y el entorno del barrio.

En cuanto a los recursos humanos, económicos y materiales, las acciones referidas requieren únicamente la actividad diaria del profesorado, su implicación y su sensibilidad. No se requieren recursos económicos o materiales extraordinarios. En el caso que nos ocupa, la implicación y el seguimiento de la coordinadora de Educación Infantil son de gran importancia.

En lo que respecta a la evaluación de la práctica, el profesorado de Educación Infantil lleva a cabo una evaluación de toda la actividad en las reuniones del proyecto educativo de los lunes y en las reuniones de evaluación de los jueves (donde se trata la evolución de cada alumno o alumna). Se evalúan todos los aspectos, también aquellos que forman parte de la

práctica que estamos describiendo. Se realiza también una evaluación continua informal, mediante el diálogo cotidiano sobre la actividad diaria. Se puede decir que el nivel de satisfacción del profesorado y de las familias es alto; el de las criaturas no se puede recoger con la misma precisión, pero el buen clima de centro y el avance de las criaturas es apreciado por el equipo docente.

Hemos de subrayar que la práctica es plenamente coherente con el resto de las actuaciones en relación con el proyecto educativo, tanto de Educación Infantil como del centro en general, ya que la inclusividad se contempla en todos los aspectos, también en el aspecto socio-económico y cultural. Tiene por tanto un encaje pleno en la filosofía del centro.

Sobre los resultados obtenidos, podemos decir que tanto la coordinadora como el profesorado valoran positivamente la práctica. Los resultados son difíciles de cuantificar, pero el equipo docente cree que, como resultado de la intervención, se aprecia una mayor calidad en la relación familia-escuela y en el avance de las criaturas.

En cuanto a los puntos fuertes de la práctica, subrayamos los siguientes: 1) que la práctica procede de una toma de conciencia de la situación de desventaja de algunas familias en el terreno socio-económico y cultural, y que una vez que se ha tomado conciencia, el profesorado se encuentra en una posición de detección e intervención más proactiva ante ese reto; 2) que todo el colectivo docente se implica en la práctica; 3) que la práctica forma parte de la cultura del centro y, como consecuencia, hay un esfuerzo por sistematizar e institucionalizar los progresos, las estrategias están establecidas y se llevan a cabo anualmente y se transmiten al profesorado de reciente incorporación; 4) que la comunicación y participación de las familias en desventaja repercute positivamente en muchos aspectos del centro; y 5) que la práctica se lleva a cabo a través de estrategias que se pueden realizar en otras organizaciones escolares, aunque todavía en muchas escuelas no es habitual tener en cuenta en la vida cotidiana del centro la situación socioeconómica y cultural de las familias.

Pero hay también puntos débiles y algunos retos en esta experiencia. Uno de ellos se produce a principio de curso, cuando se incorporan los nuevos docentes, y también cuando se producen sustituciones; es necesario compartir los criterios citados. No todas las y los profesionales tienen la misma sensibilidad de partida ante la desventaja socioeconómica y cultural, aunque la cultura del centro en este aspecto lle-

va al nuevo profesorado a integrarse en un modo de funcionar concreto. Efectivamente, los cambios en el personal del equipo docente implican la necesidad de llevar a cabo una buena transmisión. Por otra parte, desde el centro se ve necesario contar con más recursos. Es el caso de las y los traductores con los que se cuenta en periodo de evaluación: el centro considera que sería muy positivo contar con su colaboración más a menudo, aunque de momento no es posible.

La diversidad real y el esfuerzo por la inclusividad y la equidad a la hora de gestionarla son, por tanto, algunas de las señas de identidad más importantes del centro, que gozan de reconocimiento en su entorno y son motivo de orgullo en la comunidad escolar.

BIBLIOGRAFIA

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 44-56.

Barquín, A. (2007). Relación entre culturas y desarrollo comunitario: la oportunidad de conciliar igualdad y diversidad en la escuela”, en César Manzanos (coord.), *Inmigración y culturas minorizadas*. Vitoria, Ikusbide, 105-114.

Barquín, A. (2015). ¿Qué debe hacer la escuela con las culturas familiares del alumnado inmigrante? *Educator*, 51, 443-464.

Bersntein, B. (1988). *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.

Bersntein, B. (1989). *Clases, códigos y control I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: Akal.

Blanco, A.; Chueca, A. y Bombardieri, G. (2015). *Informe España, 2015. Una interpretación de su realidad social*. Madrid: Fundación Encuentro.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1970). *La reproducción. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI.

Carrasco, S., Pàmies, J. y Bertran, M. (2009). Familias inmigrantes y escuela. Desencuentros, estrategias y capital social. *Revista complutense de educación*, 20, 1, 55-78

Cebolla Boado, H. (2014). Inmigración y educación: los problemas tempranos de rendimiento escolar de los hijos inmigrantes. In Arango, J., Moya, D. y Oliver i Alonso, J. (coord.). *Inmigración y emigración: mitos y realidades*. Barcelona: CIDOD, 164-185.

Collet-Sabé, J., Besalú, X., Feu, J. y Tort, A. (2014).

Escuelas, familias y resultados académicos. Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo el alumnado. *Profesorado*, 18 (2), 8-33.

Debarbieux, E. (2008). *Les dix commandements contre la violence à l'école*. Paris: Odile Jacob.

Debarbieux, E. (2011). *À l'école des enfants heureux... enfin presque*. Paris: Observatoire De la violence à l'école / Unesco.

Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D. y Rochex, J. (2012). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Vol.2. Enjeux, devenir et possibles pour l'égalité scolaire*. Lyon: ENS Éditions.

Díaz de Gereñu, L. (2016). The venture undertaken by a school in Vitoria-Gasteiz: The Ramón Bajo School in the city's old quarter. In Iñaki Irazabalbeitia Fernandez (koord.), *Migrations and Cultural and linguistic minorities in Europe*, 101-113. Brussels: Centre Maurits Coppieters, Ehugune, Ezkerraberri Fundazioa. <http://www.ideasforeurope.eu/wp-content/uploads/Migrations-and-minorities-Coppieters-Ezkerraberri.pdf> [Última consulta: 26 de abril de 2018].

Etxeberria, F. e Intxausti, N. (2013). *La percepción de los tutores sobre la implicación educativa de las familias inmigrantes en la comunidad autónoma del País Vasco*. REOP, 24 (3), 43-62.

Etxeberria, F., Intxausti, N. y Joaristi, L. (2013). Factores que favorecen la implicación educativa de las familias inmigrantes con hijos en Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 18 (1), 109-136.

European Commission (2016). *Objetivos Europa 2020*. Disponible en: http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/targets/index_es.htm [Última consulta: 26 de abril de 2018].

Florin, A. y Guimard, Ph. (2017). *La qualité de vie à l'école*. Paris: Cnesco.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2016). *Estado Mundial de la Infancia 2016*. Una oportunidad para cada niño. https://www.unicef.es/publicacion/estado-mundial-de-la-infancia-2016?gclid=EAIaIQobChMIsPi9qpb2gIVGPEbCh3UXQwPEAAAYASAAEgIOqPD_BwE&gclidsrc=aw.ds [Última consulta: 15 Abril 2018].

Frandji, D. (2012). Introduction: Towards a Comparison of Priority Education Policies in Europe. *Educational Policies and Inequalities in Europe*, 1-20.

Fundación FOESSA (2014). *VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. Madrid: Fundación FOESSA y Cáritas Española Editores.

Flores, R. (coord.) (2016). *La transmisión interge-*

neracional de la pobreza: factores, procesos y propuestas para la intervención. Madrid: Fundación FOES-SA y Cáritas Española Editores.

Frاندji, D. y Rochex, J. (2011). De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux besoins spécifiques. *Éducation & formations*, 80, 95-108.

Hopson, L. M. y Lee, E. (2011). Mitigating the effect of family poverty on academic and behavioral outcomes: The role of school climate in middle and high school. *Children and Youth Services Review* 33, 2221-2229.

Intxausti, N., Etxeberria, F. y Joaristi, L. (2014). ¿Coinciden las expectativas escolares de la familia y del profesorado acerca del alumnado de origen inmigrante? *RELIEVE*, 20 (1), 1-21.

ISEI-IVEI (2014). *Evaluación de diagnóstico, 2013. Resultados del alumnado inmigrante en Euskadi*. Bilbao: ISEI-IVEI.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). *Educación. Datos y cifras*. Curso 2017-2018. Madrid: MECD

OCDE (2015). *Immigrant Students at School. Easing the Journey towards Integration*. París: OCDE.

OCDE (2016). *Pisa 2012. Estudiantes de bajo rendimiento: Por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito*. París: OCDE.

UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.

Santos Rego, M. A., Lorenzo Moledo, M. y Priegue, D. (2011). Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 97-110

Fechas: Recepción 14.5.2019. Aceptación: 15.5.2019
Artículo concluido el 10 de mayo de 2019

Barquín, A., Alzola, N. y Pérez, K. (2019) La desventaja socio-económica y cultural de las familias en Educación Infantil. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 8(1), pp. 59-67. Disponible: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index>



Amelia Barquín

Mondragon Unibertsitatea, España
abarquin@mondragon.edu

Amelia Barquín es doctora en Filología Románica y se ocupa –tanto en docencia como en investigación– de cuestiones relacionadas con educación, interculturalidad, género y lengua, temas sobre los que ha publicado numerosos textos e imparte clases, cursos y conferencias. Es profesora en las áreas de Educación Intercultural y Género y educación en la Facultad de Humanidades y Educación (HUHEZI) de Mondragon Unibertsitatea, donde da clases en el grado de Magisterio y en el máster LIT (Learn. Innovate. Teach each other). Imparte las materias sobre lengua y género en el máster de Igualdad de Mujeres y Hombres de la Universidad del País Vasco.



Nerea Alzola

Mondragon Unibertsitatea, España
nalzola@mondragon.edu

Nerea Alzola Maiztegi es doctora en Educación y profesora-investigadora en la Facultad de Humanidades y Educación (HUHEZI) de Mondragon Unibertsitatea. Se ocupa de cuestiones relacionadas con educación del pensamiento crítico, interculturalidad y desarrollo espiritual. Asimismo coordina un seminario de literatura infantil y la publicación de una guía de libros comentados.



Karmele Pérez

Mondragon Unibertsitatea, España

Lingüista de formación y doctora en Innovación e Intervención Educativa. Sus líneas principales de docencia e investigación son los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua en contextos plurilingües e interculturales y la formación reflexiva del profesorado, tanto en formación inicial como en formación permanente. Es además la coordinadora del Centro de Innovación Educativa de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Viaje a ninguna parte con la infancia. Una Buena Práctica en la que escuela y familia dialogan sobre la cultura de la infancia y sobre su rol como acompañantes de los niños y las niñas.

Trip to nowhere with Childhood. A good educational practice in which school and family talk about the culture of childhood and their role as companions of children

Roxana Pastor; MÉXICO | C. Gaztelu; ESPAÑA

RESUMEN

Este artículo narra la experiencia de una Buena Práctica. Un “viaje a ninguna parte con la infancia” en el que niños, niñas, educadoras y familias, salen de los muros de la escuela a explorar el barrio desde la mirada de los más pequeños/as. Y en él, las personas adultas comparten sus impresiones y van construyendo y reconstruyendo individual y colectivamente, su imagen de la infancia y su rol como acompañantes de estos infantes capaces y deseosos de relacionarse y descubrir el mundo. El artículo refleja la opinión de las autoras: la educadora a cargo de la experiencia, y la investigadora que le acompañó durante todo un curso escolar. Pero sobre todo, da voz a la experiencia de las familias que participaron activamente en este proyecto. Es a través de sus voces y sus diálogos que comprendemos cómo este “viaje a ninguna parte con la infancia” es una Buena Práctica que estrecha los vínculos entre escuela y familias, y contribuye en la construcción de una educación basada en los derechos de los niños y las niñas.

Palabras clave: Escuela, Familias, Educación Infantil, Imagen de Infancia, Acompañante

ABSTRACT

This article narrates a “best practice”. A trip to nowhere in which children, teachers and families leave the school walls to explore the neighborhood through the eyes of the youngest. And in which,

adults share their impressions individually and collectively, building and rebuilding their childhood image and their role as companions of young children who are capable and eager to relate and discover the world. The article reflects the authors’ opinions: the teacher in charge and the researcher who accompanied her during a whole school year. But for most, it gives voice to the families that actively participated in this project. Through their voices and dialogues we understand how this “this trip to nowhere” is a “best practice” that enhances the relationship between school and families, and contributes to the construction of an education based on children’s rights.

Key words: School, Families, Early Childhood Program, Childhood Image, Companion

INTRODUCCIÓN

Loris Malaguzzi, el pedagogo italiano creador de lo que hoy conocemos como el “*reggio approach*” describía en 1993 a la escuela como “un organismo vivo, un lugar de convivencia y de intercambio relacional entre personas adultas y niños/as. Un lugar en el que se piensa, se discute, se trabaja intentando reconciliar lo que se sabe con lo que no se sabe [...] Una construcción viajera en continuo ajuste que se funda en las dinámicas interactivas entre sus protagonistas y su capacidad de realizar diversas combinaciones. En esta construcción cada una de las partes se mueve con su propia identidad y sus deberes, interrelacionando vínculos y confrontaciones recíprocas” (Malaguzzi, 2001 p. 61).

Viaje a ninguna parte proyecto de salidas por el barrio



Nuestra labor como personas adultas es mucho más un arte de cuidar y acompañar que de dirigir o seducir.

Heike Freire

Escuela Infantil Mendillorri



Fuente: Elaboración propia

Imagen 1. Cartel Viaje a ninguna parte

Para Malaguzzi, la relación entre niño/a, familia y escuela es un aspecto central de la educación infantil. En su “Carta de los tres derechos” llama a crear las condiciones para una “cultura de colaboración interactiva” entre la escuela y las familias que les permita investigar y construir un conocimiento recíproco (Malaguzzi 1985).

Las Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona tienen una Línea Pedagógica (2017) que estructura su forma de pensar y de hacer educación, en la que juega un rol fundamental “la cultura del encuentro”, que reconoce que los intercambios con los/las demás nos nutren y nos dan identidad. Esta Buena Práctica surge en una de las doce escuelas infantiles municipales de Pamplona. La Escuela de “Mendillorri” que, desde sus inicios a principios de este siglo, ha propiciado la participación de las familias en la educación de sus hijos/as.

¿QUÉ SON LAS BUENAS PRÁCTICAS?

El concepto de Buenas Prácticas algunas veces se confunde con la idea de dar recetas sobre la forma correcta de hacer algo. Nada más alejado de la verdad.

Benavente (2007, citado por Zabalza, 2016) define Buenas Prácticas como aquellas modalidades diversas de responder con eficacia y satisfacción de los/las participantes, a las diferentes demandas del contexto. Para Zabalza (2016), una Buena Práctica tiene un fundamento y debe servir para transformar la realidad. Es decir, no es una BP por su técnica sino por su contribución ética y de mejora. Buena Práctica es aquella que es reconocida como valiosa y eficaz por las personas implicadas y que responde a las características de un contexto específico.

Llevado al campo de la Educación Infantil, Hoyuelos (2016) nos invita a reflexionar sobre prácticas que

deben contribuir a mejorar las condiciones de la existencia infantil dentro y fuera de la escuela. Y nos recuerda la importancia de cuestionar constantemente lo que sabemos, confrontar nuestras ideas con otros/as, y de no olvidar que educar implica divertirse apasionadamente.

Del 2013 al 2016 la Universidad Pública de Navarra participó en un proyecto de investigación internacional I+D+i Diseño curricular y Buenas Prácticas en Educación Infantil: una visión internacional, multicultural e interdisciplinar (Zabalza, 2012) que buscaba seleccionar, analizar y visibilizar 100 Buenas Prácticas en la Educación Infantil. En Navarra se identificaron 9 prácticas en el primer ciclo (0-3) y entre ellas, el trabajo con las familias coordinado por la educadora Concha Gaztelu en la Escuela Infantil Municipal “Mendillorri” en Pamplona.

Este proyecto denominado “Viaje a ninguna parte con la infancia” cumple con los siguientes criterios de una Buena Práctica:

- Innovación: es una forma diferente y original de estudiar la cultura de la infancia y de dialogar con las familias sobre el rol de la persona adulta en la educación de los niños y las niñas.

- Mejora: contribuye a mejorar el vínculo entre la escuela y las familias, así como, el respeto a los derechos de la infancia.

- Fundamentación Científica: se construye desde una pedagogía relacional que reconoce la importancia de los vínculos en la construcción del conocimiento.

- Satisfacción: tanto las niñas, los niños, sus familias y las educadoras expresan una gran satisfacción con el proyecto.

El objetivo de este artículo es compartir esta Buena Práctica, principalmente a través de las experiencias y las voces de las familias que participaron en la mayoría de las salidas por el barrio documentadas entre octubre del 2015 y junio del 2016.

¿CÓMO SURGE Y EN QUÉ CONSISTE ESTA BUENA PRÁCTICA?

En palabras de Concha:

Esta práctica surge de la búsqueda de diferentes caminos que nos llevarán a implicarnos conjuntamente con las familias en la construcción y reconstrucción de nuestras ideas sobre la cultura y los derechos de la infancia.

Una experiencia que se ajustara a la naturaleza y la cultura de los niños y las niñas, que respondiera a sus intereses, y que simultáneamente permitiera que las personas adultas les acompañáramos con interés,

complicidad, asombro y respeto. Un proyecto que al ser una experiencia compartida, diera lugar a un intercambio de opiniones e interpretaciones de las vivencias de los niños, y niñas, y de nosotros con ellos/as.

La experiencia en sí es muy sencilla y fácil de llevar a la práctica pues requiere de muy pocos recursos y previsiones. Tan sólo de mucha disponibilidad, curiosidad y sorpresa. Un día a la semana acuden los familiares (madres, padres, abuelos, abuelas, tíos, tías) que quieran y puedan acompañar a los niños y las niñas por una salida de una hora por el barrio.

Un grupo pequeño de entre 6-8 familias se conforma con las familias y sus niños/as, una educadora y generalmente dos niños/as más. En ocasiones, nos acompaña algún observador o alguna alumna en prácticas.

Salimos de los muros de la escuela para explorar el barrio sin rumbo desde la mirada de los niños y las niñas que van viviendo cada instante. Las personas adultas tenemos una sola misión, acompañar respetuosamente a las y los pequeños y sin prisas, seguir sus pasos, observar y escuchar sus intereses y tratar de comprender sus porqués y sus cómo.

Antes y después de cada salida nos reunimos brevemente (15 min). En estos encuentros dialogamos y reflexionamos sobre nuestras ideas, creencias y emociones desde nuestra experiencia individual. En la reunión previa nos recordamos nuestra disposición para acompañar. Al regreso, a partir de las vivencias compartidas, y en un ambiente de absoluto respeto, compartimos nuestras observaciones y las ideas y emociones que nos surgen. Poco a poco, vamos atreviéndonos a cuestionar nuestras certezas al tiempo que reconstruimos nuestra imagen de la infancia. Esto no es fácil, pues también implica replantearnos nuestra forma de relacionarnos con los niños y las niñas. Sin embargo, al hacerlo en un espacio de confianza con personas que comparten los mismos intereses y dudas, vamos pudiendo soltar creencias y costumbres arraigadas dándonos la oportunidad de probar nuevas formas de relacionarnos con los niños y las niñas.

UNA OPORTUNIDAD PARA INVESTIGAR Y APRENDER

En palabras de Roxanna:

En septiembre del 2015 inicié un proyecto de investigación que buscaba, entre otras cosas, conocer y documentar las Buenas Prácticas de Concha, una educadora de niñas y niños menores de 3 años, que crea las condiciones para la participación activa de las familias en la escuela. En una primera reunión



*Fuente: Elaboración propia
Imagen 2. Encuentros*

con el personal educativo de la escuela en la que las educadoras dialogaron entre ellas y con el tallerista¹, sobre el trabajo que habían realizado el curso escolar anterior con las familias, Concha expresó su deseo de continuar con las salidas por el barrio que ella y otras educadoras de la escuela habían llevado a cabo durante los dos años previos. Hablaron sobre la importancia de conversar con las familias antes y después de las salidas que tendrían lugar un día a la semana, y expresaron que eso no siempre era posible pues implica que una educadora salga del aula durante mucho tiempo. Yo rápidamente me ofrecí a colaborar y el proyecto se volvió parte de mi proyecto de investigación doctoral. Cuando me apunté sabía que era una oportunidad de dialogar con Concha y con las familias pero no tenía ni idea de la complejidad de esta Buena Práctica y de los aprendizajes que me brindaría.

Al día siguiente de esa primera reunión con el personal de la escuela, me di a la tarea de ver el documental “Viaje a ninguna parte”, que narra la experiencia de salidas por el barrio el año anterior. Me pase los 7 minutos que dura el documental con la boca abierta, contagiada por las caras de asombro de las madres y los padres y las risas de los niños y las niñas pisando charcos. En mi diario de campo aparecen las palabras “libertad”, “disfrute” y “cosas prohibidas”. Un mes después, realizamos una reunión con las familias del grupo de mayores (19 niñas y 10 niños entre 2 y 3 años de edad) y se mostró el documental. Las actitudes de las familias fueron sorpresa y entusiasmo y la mayoría

de las familias en ese mismo momento firmaron los permisos para la participación de sus hijos/as.

“Me ha sorprendido muy gratamente el grado de libertad que les dais, son ellos los que mandan, dirigen, hacen, deshacen, suben, giran, saltan. Es un momento donde son ellos por sí mismos” (padre de L. octubre 2015).

“Como padres inconscientemente tendemos a la sobreprotección, es una manera de hacernos a los padres y a los abuelos más conscientes, de dejarles más libres y no marcarles tantos límites” (madre de O. y X. octubre 2015).

Poco sabíamos ellas y yo, de la aventura que iniciaríamos la siguiente semana. Fueron estas dos familias cuyas palabras registré en esa primera reunión, quienes junto con otras cinco familias participarían en la mayoría de las 16 salidas que documenté durante ese curso escolar. La documentación incluyó la grabación con audio de las reuniones antes y después de cada salida y la documentación fotográfica del paseo por el barrio. En estas salidas documentadas participaron un promedio de 6-10 familias, la educadora sujeto de este estudio, la investigadora y en algunas ocasiones, alguna de las otras dos educadoras del aula de mayores y una estudiante de magisterio.

“El viernes de la siguiente semana llegué temprano a la escuela. Algunas familias habían expresado interés por venir, pero no sabíamos exactamente cuántas ni quienes vendrían. Resultó que ninguna educadora podía salir a la reunión previa y me pidieron que yo

recibiera a las familias y dialogara con ellas unos minutos. Accedí aunque me sentía nerviosa. Después de más de 30 años de trabajo con familias, este era un proyecto completamente diferente. No sólo no había que dirigir a los niños y las niñas, ¡tampoco a las personas adultas! Ese sería uno de mis retos y aprendizajes en este viaje”.

A la primera reunión previa llegaron una madre y una abuela. Abrí la reunión dándoles la bienvenida y preguntando si tenían dudas sobre la salida (¡y rogando que no las tuvieran!). La madre había asistido a la reunión de la semana anterior y venía muy dispuesta. La abuela no sabía a qué venía. Había llegado de visita y a última hora su hija había tenido que trabajar y le había pedido que la supiera. Le expliqué que se trata de una salida por el barrio donde acompañamos a los niños y niñas en su exploración, sin dirigirlos y sin ningún plan anticipado. Le compartí que saldríamos en un grupo pequeño que nos permitiera observar y acompañar a cada niño/a y seguir su ritmo e interés. A los diez minutos llegó Concha con tres niñas y tres niños y dos madres que no habían podido llegar a la reunión previa. Yo inmediatamente me colgué la cámara al cuello y durante la siguiente hora, mi mirada detrás del lente se centró en Concha, los niños y las niñas y sus familias.

En esa hora los niños y las niñas exploraron los escaparates de las tiendas, los murales de las paredes, las rampas, los coches estacionados, las escaleras, las fuentes, la cabina del teléfono público y las hojas de otoño que cubrían de amarillo y naranja el suelo. Las madres, la abuela y yo, les seguimos con una sonrisa perenne. Concha además de sonreír se acercó a los objetos que les llamaron la atención, sin dirigir ni preguntar pero mostrando con su cuerpo su interés. Regresamos a la escuela muy contentas y me reuní de nuevo con la madre y la abuela que habían estado al inicio. Abrí la reunión con una sonrisa en el cuerpo y pregunté ¿qué tal?

La abuela exclamó sorprendida “¡No los hemos dirigido!, es que se han portado muy bien” (abuela de ON, octubre 2015).

“Me ha gustado mucho. Siendo pocos, ellos se buscan entre ellos, las rampas, las escaleras, todo es un juego. Les llama la atención otras cosas que nosotros no les dejamos” (madre de N. octubre 2015).

Esta primera experiencia me llevó a contactar con las capacidades e intereses de los niños y de las niñas. Efectivamente, como decía la abuela, “se habían portado muy bien” ¿sería porque habíamos mostrado interés y respeto por sus procesos?

EL ROL DE LA EDUCADORA

Malaguzzi (Hoyuelos, 2004) definió el rol de la persona adulta desde 4 planos complementarios. El rol de la educadora en esta Buena Práctica responde a cada uno de esos planos.

- Plano socio-político: las educadoras en conjunto con las familias construyen un proyecto que posibilite la transformación social.

Esta Buena Práctica busca transformar nuestra imagen de infancia y nuestra forma de relacionarnos con los niños y las niñas a través de una experiencia conjunta escuela-familias.

- Plano relacional y cultural: una educadora que entiende su formación como un proceso permanente de reflexión de su práctica en sintonía con los derechos de los niños y de las familias.

Este proyecto reconoce que los niños y las niñas son nuestros maestros/as y que, para llegar a comprender y confiar en las capacidades de la infancia, necesitamos observarles y escucharles permanentemente para reflexionar si nuestras prácticas responden a sus intereses.

- Plano de investigación: una educadora que se concibe como investigadora construye sus ideas a través de la observación, la reflexión y la interrogación.

El proceso de deconstrucción y reconstrucción de nuestra imagen de la infancia en este proyecto se da a partir de las experiencias conjuntas entre niños, niñas, familias y educadoras, y la reflexión de las personas adultas de las vivencias semanales.

- Plano relacional didáctico: una educadora disponible y organizadora de propuestas de aprendizaje a través de las cuales los niños y las niñas puedan aprender solos/as y donde la persona adulta sea un punto de referencia y una interlocutora de los sentimientos de los niños y las niñas.

Este proyecto es producto de la búsqueda de caminos diversos en los cuales los niños y las niñas aprenden a su propio tiempo y ritmo de acuerdo con sus intereses y, en los cuales son acompañados de forma respetuosa por personas adultas con quienes se sienten seguros/as y valorados.

En palabras de Roxanna

Para mí, la piedra angular de esta Buena Práctica es el rol de la educadora. Una educadora que tiene una imagen de la infancia capaz, que considera que los niños y las niñas son sus maestros/as, y que quiere “hacer escuela” junto con las familias.

Como parte del análisis de la información generada en la investigación doctoral y en gran parte en

este proyecto, identifiqué algunos de los principios que guían el trabajo de Concha con los niños/as y las familias. Estos principios incluyen:

- Cada persona (niño/a, familia) es única.
- Cada persona (niño/a, familia) tiene derecho a ser considerada y escuchada con respeto.
- Mi relación con las personas (niño/a, familia) debe ser de “entre iguales”, sin jerarquías de ningún tipo (conocimientos, derechos, facultades...).
- 4. Cada persona necesita sentirse reconocida y perteneciente a algún lugar (la escuela).
- Mi reto es estar en un replanteamiento continuo para poder responder de la forma más adecuada a cada persona (niño/a, familia).
- La escuela debe propiciar que niños/as, familias y personal del centro puedan hacer “escuela juntos”.
- El vivir una experiencia y analizarla de forma conjunta (escuela-familia) nos ayuda a construir nuestro conocimiento de la infancia.
- La escuela ofrece opciones, pero la persona (niño/a, familia) es libre de participar o no.

Estos principios se ven tanto en la concepción como en la ejecución de este proyecto. El origen de esta Buena Práctica es ese replanteamiento continuo que se hace Concha para encontrar las formas más adecuadas de responder a las familias y a los niños y niñas, de propiciar su participación y su sentido de pertenencia a la escuela. Su carácter voluntario responde al respeto a los tiempos e intereses de las familias, el cual también se ve reflejado en la escucha constante de sus interpretaciones y preguntas. Es en los intercambios durante las salidas y en las reuniones antes y después de éstas, que se puede ver el respeto y el valor que Concha le concede a cada persona.

En palabras de Concha

Cada semana que nos disponemos a salir, me enfrento a una dualidad emocional: por un lado, al asumir la responsabilidad de una tarea organizada por la escuela, me genera inquietud, al no poder controlar lo que pueda surgir. Por otro lado, es esa misma incertidumbre la que me provoca el placer de la sorpresa ya que no hay dos experiencias iguales. Con cada salida, va aumentando mi confianza en los niños y en las niñas, me voy sintiendo más con ellos y ellas, no sólo junto a ellos o ellas, más cómplice de una experiencia común (Gaztelu, junio 2018, p. 61).

CARACTERÍSTICAS DE ESTA BUENA PRÁCTICA

ORGANIZACIÓN CONTINUA, FLEXIBLE Y ABIERTA QUE PROPICIA LA PARTICIPACIÓN.

Este es un proyecto *voluntario* que se da a lo largo de todo el curso escolar en el que las familias pueden participar según sus deseos y posibilidades. Al tener lugar de forma *continua* cada semana, el mismo día y a la misma hora, da oportunidad a que las familias puedan ajustar sus horarios y organizarse para participar. Es común que participen madres, padres, abuelos, abuelas, tíos y tías. *Cualquier miembro* de la familia es bienvenido/a. En algunos casos, esta salida por el barrio, es el momento especial con ese niño/a:

“Me gustaría continuar después de que nazca la hermana en enero, para que tenga un poco de espacio con su madre y con la escuela” (madre de N. Octubre 2015).

“Es el momento que vivo con mi nieta, el mejor momento de toda la semana. Es una ocasión única de estar con ella, como ella quiera y sin cortarle nada” (abuelo de I. noviembre 2015).

“Ahora que he cambiado yo un poco los turnos, a ver si puedo venir, es que no la veo, la veo un ratico en el desayuno y cuando llego a las diez de la noche está durmiendo. Estas salidas son una manera de disfrutar más de la cría” (madre de IH. febrero 2016).

“Estoy deseando que llegue el viernes para compartir con otras madres” (madre de L. junio 2016).

OPORTUNIDAD PARA OBSERVAR Y CONOCER A CADA NIÑO/A

En palabras de Malaguzzi “el método relacional es el que mejor explica cómo un grupo de niños está hecho de individualidades y de asociaciones de niños con afinidades y habilidades diferentes” (2001 p. 56).

La aproximación reggiana considera que los niños y las niñas no aprenden por nuestra enseñanza directa y que son capaces de construir su propio conocimiento. Lo importante es que las personas adultas podamos estar con ellos/as, observarles y reconocer a cada uno/a su propia identidad.

En este proyecto, se cuida el tamaño del grupo (máximo 6 niños/as) y al haber una persona adulta para cada niño/a, cada familiar puede centrar su atención principalmente en ese niño/a que acompaña. Por supuesto que observan a las y los demás, pero su única responsabilidad es cuidar, observar, aprender y disfrutar con su hijo/a, nieto/a o sobrina/o. Tampoco hay algo que “deban” hacer los niños y las niñas,

Viaje a ninguna parte

proyecto de salidas por el barrio



La seguridad de nuestros niños estará en función de la confianza que los adultos sepan otorgar a sus hijos y no del miedo y de la defensa.

Francesco Tonucci

Escuela Infantil Mendillorri



Fuente: Elaboración propia

Imagen 3. Cartel (2)

cada uno/a se mueve a su propio tiempo y según sus intereses.

Con el transcurrir de las semanas y los meses, las familias van notando los cambios en los niños y las niñas. Hay quienes intentan más cosas por sí mismos/as, otras/os que se van integrando más al grupo y quienes lejos de pedir ayuda, comparten sus logros con sus familiares. A través de sus acciones los niños y las niñas:

Muestran su individualidad:

“Yo notaba al principio que mi hija me buscaba, pero después se ha soltado. Cada una a su ritmo” (madre de N. octubre 2015).

“Hoy la mía sólo se ha echado a correr un poco (generalmente corre todo el tiempo) pero luego ha estado a gusto con sus amigos entre las plantas, se han empezado a descalzar ahora sin calcetines ahora con calcetines, ahora los pies entre la hierbita, muy a

gusto cogiendo florecitas” (madre de IH. mayo 2016).

Su capacidad de dar y recibir apoyo:

“Me emocionó que hiciera equipo con IH. Son pequeños y desde esa edad se apoyan” (madre de M. enero 2016).

Sus aprendizajes a partir de sus experiencias:

“Mi hija tiene un potencial increíble y sabe que puede, hoy cuando ha subido por el puente dijo “aquí me caí el otro día, hay que ir con mucho cuidadito” (madre de L. marzo, 2016).

“Hoy me he dado cuenta que O. estaba más en lo suyo. De hecho hemos cogido otro camino un buen rato y me decía “vamos hasta allá” y no le importaba que el grupo estuviera al otro lado. Es como que ha cambiado un poco, no era ese agobio de estar todo el rato pendiente de donde están los demás” (madre de O. mayo 2016).

En la medida que las familias van observando,



*Fuente: Elaboración propia
Imagen 4. Posibilidades y opciones*

reconociendo y confiando en las capacidades de sus hijos/as, sienten menos necesidad de controlar, y son más capaces de valorar y respetar los tiempos, los ritmos y los intereses de cada niño/a.

ACERCAMIENTO A LA CULTURA DE LA INFANCIA

Uno de los objetivos de esta Buena Práctica es acercar el mundo adulto a las vivencias infantiles. Darse el tiempo para observar de manera continua a los niños y las niñas, y de esa forma ir comprendiendo la naturaleza infantil y acercarnos a su complejidad.

Es muy común que durante la reunión previa a la salida, Concha invite a las familias a observar:

“Yo hoy quería proponeros una cosa, vamos a echar un ojillo a ver si vemos esas insignificancias, esos detallitos que pasan desapercibidos, que son cuando se quedan por ejemplo, a contemplar una flor, el tiempo que le dedican, cómo la miran, de qué formas, el por qué pueden estar haciendo eso, un poco el imaginarnos, el buscar simples teorías para el proyecto del niño, está haciendo algo y le está dando importancia a algo, ¿por qué le puede dar importancia? o ¿qué puede estar significando para el niño eso que está viendo?. Yo de vez en cuando me lo suelo poner en práctica porque a mí me va bien, igual os va bien, el tratar de entenderlo, el buscar una explicación de niño, es un poco difícil, pero intentarlo, intentar ver ¿cuáles pueden ser los motivos?, luego nos lo contamos y vemos, ¿os parece?” (Concha, reunión previa, mayo, 2016).

En las reuniones posteriores a la salida, las familias, la educadora y la investigadora, comparten sus miradas particulares y van descubriendo características de la infancia hasta entonces desconocidas. Estas incluyen sus intereses, su capacidad para explorar, inventar, socializar, tomar decisiones y asumir riesgos.

SUS FORMAS DE EXPLORAR

“Yo he visto una cosa hoy que me ha gustado mucho. Igual o no me había fijado antes o no lo había visto tan claro, han empezado a intentar alcanzar las hojas de los árboles. Yo creo que de alguna manera estaban probando sus alturas, “hasta donde llego y hasta dónde no llego, sino llego, empiezo a coger palos para acercarme a las hojas”, me ha parecido como muy bonito” (Concha, reunión posterior, mayo 2016).

SUS FORMAS DE MEDIR SUS POSIBILIDADES Y TOMAR SUS PROPIAS DECISIONES

Concha: bueno hoy ¡el salto! El salto ese grande que estaban todos esperando que les diéramos la mano para saltar, como les hemos dicho que no les ayudábamos, se han quedado esperando. Ha habido uno que se ha dado la vuelta y se ha bajado, alguno que lo ha intentado y ha habido alguno que ha pensado “el próximo día”. Yo creo que ellos se dan cuenta de si pueden o no pueden y el puntito ese de que tienen que decidir “¿me arriesgo ya o me espero?” pero es una decisión suya, no nuestra.

Abuelo de I.: mi nieta ha saltado, pero salta sin impulso hacia delante, le he visto la cabeza muy cerca del



*Fuente: Elaboración propia
Imagen 5. Juego imaginario*

borde las dos veces y no sé, tengo que enseñarle cómo saltar más para adelante.

Concha: yo creo que también ha sido una medida de seguridad suya. A la hora de saltar ha saltado con un poco de miedo porque no lo había hecho antes, pero quería entonces, las primeras veces saltas como más agarrotado, cuando lo haga unas cuantas veces será capaz de controlar el impulso y cabe el riesgo de que se dé un coscorrón, pero no creo.

Abuelo de N.: Yo estaba encantado de que mi nieta no saltara (risas)

Concha: Pero ha sido un recurso que a mí me ha parecido genial, es que cada uno tiene su forma y está en su momento y es la forma de conocerse.

En este intercambio, la educadora pone sobre la mesa una experiencia que no sólo ha provocado diferentes respuestas en los niños y las niñas, sino también en las personas adultas. Un abuelo comparte su preocupación de que la nieta se pueda golpear y se propone enseñarle a saltar mejor. Otro abuelo se atreve a decir en voz alta, el alivio que sintió cuando su nieta decidió no saltar. La educadora valida todas las respuestas de los niños y las niñas ante este reto, y enfatiza la riqueza de una experiencia que propicia el autoconocimiento y la toma de decisiones.

SUS CAPACIDADES PARA DESARROLLAR UN JUEGO IMAGINARIO

Hoy hemos salido por la puerta de atrás de la escuela y lejos de correr, como en otras ocasiones, hoy han disfrutado explorando la tierra y la vegetación, lo

que ha dado lugar a un juego diferente.

Concha: (dirigiéndose a la madre de O. y X.) ¿y los castillos?

Madre de O. y X.: si, ha dado mucho juego el trigo y además ¡con puerta!, no nos dejaba entrar por cualquier sitio, en una de esas mi padre entró por un lado y le han dicho “¿tú has entrado por la ventana? No por la puerta”. Han estado muy a gusto y no nos dejaban salir “ahora esperamos”, o sea han montado un tema imaginario

Concha: es curioso, era una casa, luego un castillo.

Madre de O. y X.: han empezado haciendo una casa luego han decidido que era un castillo

Concha: y J. subida en el pivote en la alcantarilla ha empezado a decir “soy un castillo muy alto, muy alto” y levantaba las manos o sea también eran castillos, la misma imaginación de diferentes formas, de diferentes vivencias.

Concha: (dirigiéndose al abuelo de I.) ¡ha estado genial el jardín que ha hecho I.!

Abuelo de IR.: ¡a ella le encanta la tierra!

Concha: En una de las toperas que se ha quedado la tierra más extendida ha empezado a plantar flores, y luego ha hecho un jardín de palitos con lo cual ha quedado como una obra de arte.

Abuelo de IR.: además ha ido después a llamar a la amiga, “ven, ven” y le ha enseñado

Aun cuando durante el paseo, cada familia se centra principalmente en el niño/a a su cargo, los intercambios posteriores permiten expresar puntos de vista, escuchar diversas interpretaciones y apren-



*Fuente: Elaboración propia
Imagen 5. El rol de la familia*

der de las experiencias de unos/as y de otros/as. El que la educadora les comparta de una forma muy espontánea sus observaciones y reflexiones, es siempre recibido con sorpresa y agrado. Es común que, ante estos relatos, expresen asombro y curiosidad en sus caras. En palabras de una madre:

“Escuchar a Concha, me ha enseñado mucho a observar más a mi hija y ver que es capaz. Y dejarle ser” (madre de M. junio 2016).

EL ROL DE LA FAMILIA: MADRE, PADRE, ABUELO/A, TÍO/A

Las relaciones positivas que los niños y las niñas tienen con sus madres, padres y otros adultos significativos, son las raíces de su desarrollo. Desde esta perspectiva relacional, las personas adultas necesitan observar con atención y curiosidad a las niñas y los niños, y estar dispuestos a cuestionar sus ideas y reflexionar sobre sus formas de relacionarse con los niños/as. Esta experiencia, de acuerdo con Ghirotto y Mazzoni (2013), les puede llevar a adaptar su poder para que lejos de obstaculizar o inhibir el desarrollo, sea un recurso que favorezca el potencial de cada niño/a.

El diálogo entre las personas adultas antes y al término de cada salida, propicia un intercambio de vivencias individuales de una experiencia compartida. Poco a poco, las familias van hablando ya no sólo sobre las capacidades e intereses de su hijo/a o el grupo de niños/as, sino que empiezan a dar voz a sus reflexiones sobre su forma de relacionarse con el niño/a, a cuestionar algunas de sus acciones, a compartir te-

more y deseos de acompañar sin dirigir, interrumpir, limitar.

Si bien decimos que esta Buena Práctica no requiere de mucho para llevarse a cabo. Lo poco que requiere puede ser ¡muy difícil!

En palabras de Concha:

“modificar formas de hacer arraigadas, a pesar de que lo consideremos adecuado o inadecuado, no siempre resulta fácil. Es mucho más factible si se hace en compañía de quien sentimos cerca, en nuestro mismo lugar, con dificultades similares, con quien, no sólo no critica o juzga, sino comprende, apoya y hace sentirnos parte de un proyecto común” (Gaztelu, junio 2018 p.59).

A tan sólo un mes de haber iniciado las salidas por el barrio hay una madre que verbaliza la importancia de prepararnos para esta forma diferente de acompañar:

“Como nos habíamos preparado para no dirigir, ellos han disfrutado el paseo” (madre de AH. noviembre 2015).

El cambio implica no solamente no dirigir, sino aceptar las acciones y decisiones del niño/a, aún si son diferentes a las de los/las demás. Esto puede ser difícil para las familias que al no dirigir para dar más libertad al niño/a, esperan que se comporten “cómo se espera”.

“M. prefiere caminar al lado de su padre tomada de la mano. Él le dice en varias ocasiones “corre, ve con los otros niños”, pero ella no se suelta. Cuando llegamos al primer charco después de unos minutos

M. sonríe y corre al charco y empieza a brincar y a reír. Entre un brinco y otro va hacia su padre quien la observa sonriendo desde la distancia” (registro de observación de la investigadora, enero 2016).

Hoy L. quien sale con su madre todos los viernes, decidió que no quería salir y esto descolocó un poco a su madre quien decidió participar sin la niña y hablar sobre lo sucedido en la reunión posterior.

Concha: Bueno la experiencia de hoy, ¿cómo ha ido?

Madre de L.: ¡sin experiencia! bueno sí, una más, diferente y distinta.

Concha: Y a ti, también te ha supuesto el que no haya querido salir, te ha dejado un poco...

Madre de L.: ¡sí! me ha dejado un poco descolocada, pero la he visto tan contenta, digo, pues es lo que ella quiere, pero ya te digo, es que tiene una semana muy rebelde, me tiene agotada, pero la he visto tan segura, y dije bueno pues hoy le apetece estar en la clase, pues nada, ¡ella misma!

Concha: o me apetece ver qué pasa con mi madre (risas).

Madre de L.: o me apetece ver hasta qué punto mi madre tiene paciencia. Es que esta semana me ha sacado de quicio muchas veces, entonces yo creo que ha sido ¡un reto más!

Este proceso de cambio es muy individual y gradual. Algunas familias pueden cambiar su forma de relacionarse durante las salidas, pero no en el día a día.

Hay familias que lo primero que pueden soltar es su preocupación porque se mojen y se enfermen cuando salimos bajo la lluvia o las niñas y los niños saltan en los charcos.

“El otro día terminó mojada hasta arriba, así que hoy he traído botas para que se meta a los charcos todo lo que quiera” (padre de A. noviembre 2015). Esta actitud nos hace pensar que es un padre consciente de los beneficios de esta exploración libre para su hija. Sin embargo, este mismo padre, meses después decía “Yo a la mía con las montañas de barro, igual otro día no se lo dejaría “quita que te manchas”, pero hoy, bueno, pues que haga lo que quiera” (padre de A. mayo 2016).

“Es la primera vez que vengo, al principio mi hijo estaba como “¡mira mamá, mira esto!” Luego ya le he visto más a su bola con los amigos y bien, hay un par de veces que he dicho “¡ay madre!” le voy a decir “¡cuidado!” pero bueno me he portado bastante bien, he visto que tiraba y digo “¡uff!” Pero muy bonita la experiencia, la verdad, todos estaban contentos (madre de HG, abril 2016).

Algunas familias comparten que están intentando relacionarse de otra forma, no sólo el día de la salida, sino en la vida cotidiana:

“Yo ayer intenté estar con ella sin meterle prisa. Salimos al parque y se paró en todos lados y yo con ella” (madre de H. noviembre 2015).

“Cuando dice “me he manchado” yo le digo “no te preocupes, hay lavadora”, y si se me olvida, ella me dice “no te preocupes, hay lavadora” (madre de L. febrero 2016).

Hay ocasiones que la reflexión sobre lo sucedido en la salida, se da hasta la semana siguiente, cuando la familia ha podido reflexionar y está lista para ponerlo sobre la mesa. Uno de los primeros aprendizajes que se da en las salidas, es que podemos cuidar a los niños y las niñas sin cogerles de la mano. Esto, que es algo instintivo es todo un reto. En el mes de marzo surgió este tema:

Madre de O. y X: “Yo el viernes pasado entré en un dilema porque me acuerdo también de una reunión en la que reflexionábamos sobre cogerles la mano o no, es decir ellos te piden la mano o tú les estás cogiendo la mano?”

Abuelo de I.: “¿quiero yo cogerla o lo necesita ella?”

Madre de O. y X.: “sí y aparte que lo puede necesitar puntualmente pero luego, ¿cómo hago para que una vez que ya te he acogido en ese momento que lo necesitabas, ahora, anda ya puedes ir a jugar?”

Roxanna: “ese es el reto”

Abuelo de I.: “ella cuando quiera se bajará, bueno esa es mi forma de ver”

Roxanna: “sí pero tu actitud ayuda a que se vaya o ayudas a que...”

Madre de L.: “a que se quede”

Madre de O. y X.: “estoy de acuerdo con Roxanna que hay un matiz. Que a veces con el lenguaje no verbal tu no la estás dejando bajar”

A inicios de abril, cuando ya varias familias se han dado cuenta que al dirigir menos a los niños y a las niñas, propician su autonomía, surge este diálogo:

Abuelo de I.: yo quisiera hacer una pregunta de esta actitud de una hora. El resto del día también habría que actuar para que sea más autónoma, ¿no?

Concha: es para practicar un poco. Yo creo que lo ideal sería que nuestro comportamiento durante todo el día fuese el de respetar al niño. Aquí es un poquito para ir cogiendo práctica. El dialogar es por ver si realmente estamos en esa dinámica, si nos parece que es positivo el intentar que sean lo más autónomos posibles. Yo creo que los adultos tendemos con mucha frecuencia a sobreproteger o a organizarles la vida.



*Fuente: Elaboración propia
Imagen 5. El rol de la familia (2)*

Dos semanas después se da una reflexión de parte de una madre que, habiendo respondido casi automáticamente a una petición de su hija, después se pregunta si hizo bien, si no debió haber aprovechado la oportunidad para que su hija aprendiera las consecuencias de sus actos.

Madre de J.: la cosa está que, la cría estaba disfrutando un montón pero llegó un momento que dijo “mamá estoy mojada, me molesta quiero cambiarme”, y yo no me lo pensé, ¡vale! Pues la cogí y les dije “me voy a la guardería que se quiere cambiar” y vinimos aquí le quite el pantalón, los calcetines, le puse otras botas y volvimos a salir y nos volvimos a juntar con el grupo, y claro pues yo veía al resto de niños que algunos estaban mojados y continuaban jugando. Terminó la visita me fui al trabajo y empecé a pensar ¿hacemos bien luego en resolverles el problema? “Lo has pasado genial, pero esa es la consecuencia si te metes en un charco”. Al día siguiente se lo planteé a Concha y me comentó que son muy pequeñitos y que cuando ellos vienen aquí después de la excursión, también les cambia y no había que ir más allá.

Concha: estáis comentando lo del otro día ¿lo ves de otra forma o?

Madre de J.: ¡Sí! Ayer en un curso de padres le comenté a la pedagoga también esa sensación que tuve y lo que decías, y bueno me dijo que en estos casos que está en riesgo su salud, que hay otras oportunidades para enseñarle el que todo tiene una consecuencia. De todas maneras hoy le decía “si te metes en un charco te vas a mojar los pies” Y me decía “Si!”

Concha: De alguna forma le estás haciendo sentir a ella lo que tu estas sintiendo (risas), yo creo que todos influimos en todos inconscientemente. Nos va tocando vivir cada cosa, lo único es el plantártelo, pero eso a mí me parece genial ¡que nos revuelva un poquillo!

Las conversaciones siempre están cargadas de emociones. Uno de los momentos más difíciles para las familias, es cuando el niño o la niña llora cuando no obtiene lo que quiere o aquello a lo que está acostumbrado. En esta conversación a finales de abril, entre una madre y Concha, abordan el que la madre no ha participado hasta este día en las visitas porque su hijo llora cuando ella participa en alguna actividad en la escuela y luego se tiene que marchar.

Concha: (dirigiéndose al grupo) Nos está contando la madre de S. de la ilusión que le hace a S. que haya venido hoy a las salidas.

Madre de S.: ayer decidimos que vamos a probar y le hizo muchísima ilusión. Y hablamos de que cuando me vaya, que no tiene que llorar porque verle triste me duele.

Concha: Ya, pero los sentimientos están ahí, entonces

Madre de S.: ¡Exactamente! pero por lo menos parecía como que recapacitaba y por lo menos entendía.

Concha: pero ese momento lo que puedes conseguir es que se aguante, si tiene que llorar, vamos a dejarle que se exprese

Madre de S.: pero si llorase solamente en el momento no me importaría, pero la experiencia otras veces era que lloraba en la comida y lloraba durmien-

do y se despertaba llorando.

Concha: a ver, que tampoco era una sensación angustiosa, se acuerda y lo dice, pero si esta situación se repite más veces, al final la controla y ve que es así y lo asume. A todos nos cuesta mucho el comienzo, cuando vas a cambiar a un sitio nuevo, un trabajo nuevo, por ejemplo, la primera sensación es de respeto, no nos ponemos a llorar porque quedamos mal, pero cuando te vas sintiendo seguro sabes que esto funciona así, entonces coges el ritmo. ¡Igual te cuesta más a ti que a él! Y al final él dice “como estas triste, yo también estoy triste, nos ponemos los dos tristes”, tranquila que se supera, me preocupas más tu que él.

Una de las preguntas que guía este proyecto es: ¿de qué manera y en qué medida este viaje replantea nuestra imagen de infancia y nuestra forma de relacionarnos con los niños y las niñas? Como vemos en estos intercambios reflexivos, en la medida que cambia nuestra mirada y confiamos más en las capacidades de los niños y las niñas, vamos tomando consciencia de nuestras acciones.

Cambiar la forma en que educamos y cuidamos a los niños y a las niñas, no es fácil. Este cambio es un proceso largo que primero requiere de hacernos conscientes de nuestras acciones cotidianas (muchas veces automáticas) y el efecto de éstas en el desarrollo y el bienestar de los niños/as. Esto incluye el preguntarnos si nuestras acciones son producto de las necesidades de los infantes o de nuestras propias necesidades. En segundo lugar, el darnos cuenta, no es suficiente para poder cambiar, aunque sí es indispensable. Cambiar requiere de mucha práctica y para hacerlo es necesario contar con un espacio seguro y de confianza. Esta práctica semanal con un grupo de familias con intereses y deseos similares, es ese espacio de confianza. Estar rodeados de personas que no nos juzgan y que experimentan algunas de las mismas dudas y retos, facilita que nos atrevamos a cuestionarnos y a probar formas diferentes de relacionarnos. A relacionarnos considerando los derechos de los niños y de las niñas, y confiando en sus capacidades para aprender de sus experiencias.

HACIENDO SUYO EL PROYECTO

El grupo de familias que participaban cada semana o con mucha frecuencia, poco a poco se fueron “adueñando” del proyecto. Una madre llegaba temprano y acomodaba las sillas para la reunión, un abuelo ofrecía café a quien iba llegando y, si alguno de los participantes regulares se ausentaba, de inmediato preguntaban por esa familia.

Al inicio, cuando otras familias o estudiantes se incorporaban a alguna salida, y les pedíamos que explicaran el propósito del viaje a ninguna parte, no se atrevían. Pero a medida que lo fueron haciendo suyo, las familias espontáneamente fueron explicando en que consistían *las salidas por el barrio*.

Al inicio era común que las madres le cedieran la palabra al *aitona* (abuelo en Euskera) que participaba en el proyecto desde el año anterior, pero poco a poco fueron hablando también ellas y otros padres “nuevos”. En noviembre el *aitona* resalta que son los niños y las niñas quienes deciden sin la dirección de las personas adultas.

“La ventaja es que el niño hace lo que le da la gana y eso es lo fundamental. Eso cambia todo, no hay imposiciones” (abuelo de I. noviembre, 2015).

Un padre que participaba con cierta frecuencia enfatiza que este proyecto singular propicia cambios en su hija.

“Fomenta que hagan cosas diferentes. Mi hija no se hubiera planteado subirse a las ramas de los árboles, ¡ni loca!” (padre de L. noviembre, 2015).

En febrero, dos madres toman la palabra y se centran en los cambios que se dan cuando les acompañamos de forma diferente. Mencionan la autonomía y la ayuda mutua, además de la oportunidad de observarles y el reto de dejarles hacer.

“Es una experiencia preciosa, ves cómo se van ayudando unos a otros. Hay unas cosas a las que no se atrevían antes y las van superando. Y si los dejas un poco a su aire, ya no dependen tanto de uno. Acompañarles sobre todo y ver un poco lo que hacen, cómo se desenvuelven” (madre de L. febrero 2016).

“Que intenten hacer las cosas por sí mismos, no ayudarles, que lo hagan ellos” (madre de M. febrero, 2016).

En mayo que llegó una nueva estudiante de la universidad, todas las familias presentes tomaron la palabra. Enfatizaron aspectos centrales del proyecto como la iniciativa y poder de decisión de los niños y las niñas, la oportunidad de explorar e investigar por cuenta propia y el rol de la persona adulta como acompañante. También mencionaron características como lo impredecible de cada salida y de cada niño/a, la falta de prisa y de destino final y la oportunidad de observarles y prestar atención a aquello que generalmente no vemos.

“Se trata de que los niños salgan a la calle por su cuenta, cojan la dirección que les apetezca y nosotros vayamos detrás de ellos, sigamos sus iniciativas y de alguna manera, que aprendan a descubrir el mundo

por su cuenta” (abuelo de I. mayo, 2016).

“Es dejarles que investiguen, acompañarles sin más” (madre de L. mayo, 2016).

“La salida siempre es distinta, a veces están todos juntos, otras veces se dispersan, unas veces van corriendo, otras veces se paran a observar” (madre de N. Mayo 2016).

“Siempre en el día a día vas con un destino y los llevas a todo correr. En esta salida, no hay dirección y entonces no hay prisa. Les dejas a ellos que interactúen, tú vas viendo cosas que de normal no les dejas ver, descubrir mundo” (madre de M. mayo 2016).

El último participante, es además de abuelo de un niño y una niña del grupo, un maestro jubilado. Sus palabras nos recuerdan una característica fundamental del “reggio approach”: el crear condiciones para que los niños y las niñas construyan su conocimiento y alejarnos de la programación.

“El otro día me di cuenta que nosotros en la vida normal, hacemos planes y programas, con estos críos no se puede hacer planes ni programas, hay que pensar en situaciones y una vez que se está en la situación que se dejen llevar ellos, estar a su iniciativa y no programar” (abuelo de O. y X. Mayo, 2016).

INCONCLUSIÓN

Esta Buena Práctica permite a la escuela y a las familias acercarse al mundo de la infancia y asombrarse con las potencialidades de los niños y las niñas. A tal grado, que las personas adultas llegamos a cuestionarnos nuestras ideas, creencias y formas de crianza y educación que considerábamos inamovibles.

Para su implementación tan sólo se necesita una escuela y unas educadoras que conciban la participación de las familias, como un eje fundamental de la educación; y unas familias interesadas en pertenecer (ser parte) de esa escuela donde en conjunto con las educadoras, puedan aprender con los niños y las niñas.

Iniciamos diciendo que este proyecto tiene vida propia porque cambia según las ideas y los pasos que nos muestran las niñas y los niños, y las reflexiones conjuntas de las personas adultas.

En palabras de Roxanna:

Este “viaje a ninguna parte con la infancia” ha sido para mí un viaje de transformación. Cada semana, nos sentábamos Concha y yo, a ver las fotografías y a “construir” sobre lo acontecido en la salida. Con el paso del tiempo, yo, al igual que las familias, aprendí a observar y a sorprenderme con lo cotidiano; las acciones de los niños y de las niñas, y la mirada de Concha, me ayudaron a cambiar mi imagen de infancia.

De preguntarme “¿qué necesita ese niño/a?” y “¿cómo le puedo ayudar?” comencé a preguntarme “¿qué puedo aprender yo de ese niño/a?”.

El trabajo con las familias se convirtió en un placer. Ellas me mostraron lo fácil que es participar, cuando la escuela se vive como una aliada con quien compartir el placer y el reto de acompañar a los niños y a las niñas en la construcción de su identidad.

En palabras de Concha: ¡Estamos aquí y no sé dónde acabaremos!”.

NOTAS

¹ Un profesional con formación en las artes, que en conjunto con el personal educativo, crea propuestas innovadoras y documenta el trabajo con los niños, niñas y familias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ayuntamiento de Pamplona (2014). *Viaje a ninguna parte*. Documental. Pamplona: Organismo Autónomo de las Escuelas Infantiles Municipales.

Ayuntamiento de Pamplona (2017). *Huellas de Infancia*. Documental. Pamplona: Organismo Autónomo de las Escuelas Infantiles Municipales.

Ayuntamiento de Pamplona (2017). *Línea Pedagógica*. Pamplona: Organismo Autónomo de las Escuelas Infantiles Municipales.

Gaztelu, C. (2016). Salidas por el Barrio. *Revista IDEA* 45, 77-82.

Gaztelu, C. (2018). Ideas para deambular por el Barrio. *Educación y Espacio* 2018. Monografía, 55-62.

Gaztelu, C. y Hoyuelos, A. (2016). Viaje a ninguna parte. *Cuadernos de Pedagogía*, no. 473, 78-81.

Ghirotto, L. y Mazzoni, V. (2013). Being part, being involved: the adult's role and child participation in an early childhood learning context. *International Journal of Early Years Education*, 21(4), 300-308.

Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro – Rosa Sensat.

Hoyuelos, A. (2016). Buenas Prácticas. *Revista IDEA* 45, 29-36.

Malaguzzi, L. (1985). Una cata per tre Diritti. Reggio Children, *In viaggio coi diritti delle bambine e dei bamini*, 63-65.

Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.

Zabalza, M.A. (2012) *Diseño Curricular y Buenas Prácticas en Educación Infantil: una vision internacional, multicultural e interdisciplinar*. Resumen de Proyecto.

Zabalza, M.A. (2016). El enfoque sobre “Buenas Prácticas” en educación: fundamento teórico y condiciones técnicas. *Revista IDEA*, 45, 23-28.

Nota: las palabras textuales de las familias y de Concha que se citan en el texto son parte de una investigación realizada por Roxanna Pastor en la Escuela Municipal Infantil “Mendillorri” en el curso escolar 2015-2016. Para preservar la confidencialidad de las familias no se usan sus nombres.

Fechas: Recepción 10.10.2018. Aceptación: 13.5.2019
Artículo concluido el 10 de septiembre de 2018

Pastor, R., Gaztelu, C. (2019). Viaje a ninguna parte con la infancia. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 8(1), pp. 69-83. Disponible: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index>



Roxana Pastor

Universidad Nacional Autónoma, México
ropafa@gmail.com

Roxana Pastor es profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México desde hace 27 años y en la actualidad, realiza una tesis doctoral en la Universidad Pública de Navarra.



Concha Gaztelu

Escuelas Infantiles Municipales Pamplona, España
congaztelu@hotmail.com

Concha Gaztelu es educadora de niños y niñas de 0-3 años desde hace 38 años en las Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona. Parte de su formación la realizó con Loris Malaguzzi y en las Escuelas Infantiles Municipales de Reggio Emilia.

Progettare, sostenere, monitorare e ri-progettare le pratiche didattiche degli insegnanti di scuola dell'infanzia: tre strumenti in sinergia

Diseñar, apoyar, monitorear y rediseñar las prácticas de enseñanza de los maestros de Educación Infantil: tres instrumentos en sinergia

To design, support, monitor and re-design the teaching practices of pre-school teachers: three instruments in synergy

Rossella D'Ugo; ITALIA

ABSTRACT

Il contributo presenta le caratteristiche teoriche e metodologiche di tre strumenti dedicati alla progettazione, al supporto e al monitoraggio delle pratiche didattiche degli insegnanti della scuola dell'infanzia, che sono stati e sono tutt'ora protagonisti di un percorso di ricerca-formazione in tre scuole di Bologna. Per le loro specifiche caratteristiche, gli strumenti possono essere utilizzati individualmente, ma preferibilmente in sinergia tra loro così da promuovere costantemente, oltre che da prospettive diverse, la qualità delle pratiche didattiche dei docenti e garantire lo sviluppo degli apprendimenti dei bambini.

Parole chiave: Formazione Docente, Scala di Osservazione e Valutazione, Curricolo Scolastico, Osservazione degli Apprendimenti.

RESUMEN

La contribución presenta las características teóricas y metodológicas de tres herramientas dedicadas al diseño, soporte y monitoreo de las prácticas docentes de los maestros de educación infantil, que fueron y siguen siendo los protagonistas de un camino de formación investigadora en tres escuelas de Bolonia. Debido a sus características específicas, las herramientas se pueden usar individualmente, pero preferiblemente en sinergia para promover constantemente, así como también diferentes perspectivas, la calidad de las prácticas de enseñanza y garantizar el desarrollo

del aprendizaje de los niños.

Palabras clave: Formación del Profesorado, Escala de Observación y Evaluación, Currículo Escolar, Observación de Aprendizaje

ABSTRACT

The paper presents the theoretical and methodological characteristics of three tools for designing, supporting and monitoring the didactic practices of teachers of kindergarten, a group of which has been involved in a formative-research project in three schools of Bologna. For their features, these tools can be used individually, but preferably together, in order to constantly promote the quality of teaching practices and ensure the learning development of children.

Keywords: Teacher Training, Observation and Evaluation Scale, School Curriculum, Observation of Learning.

PREMESSA

Il contributo intende presentare tre strumenti dedicati alla progettazione, al supporto e al monitoraggio delle pratiche didattiche degli insegnanti di scuola dell'infanzia e che sono protagonisti di un percorso di ricerca-formazione iniziato nell'anno scolastico 2016/2017 e tutt'ora in corso in tre scuole dell'infanzia bolognesi: 1. la scala di valutazione PraDISI (Prassi Didattiche dell'Insegnante di Scuola dell'Infanzia); 2. un modello di progettazione curricolare; 3. la rubrica di valutazione degli apprendimenti dei bambini.

Ciascun anno del percorso è stato dedicato alla definizione e al consolidamento di uno degli strumenti che, lo sottolineiamo sin da subito, sono caratterizzati anche per questo da “fasi di sviluppo” differenti: il primo di loro, infatti, la scala PraDISI, risulta essere uno strumento già validato durante percorsi di ricerca-formazione precedenti; il secondo strumento, il modello di progettazione curricolare, invece, è frutto di una metodologia partecipata condivisa con insegnanti e pedagogisti; e il terzo, infine, è attualmente in corso di validazione.

L’obiettivo finale del triennio del percorso di ricerca-formazione, come si cercherà di spiegare nelle pagine seguenti e come è stato sin da subito dichiarato anche agli insegnanti e ai pedagogisti, è che questi tre supporti metodologici possano essere usati in costante sinergia tra loro, così da restituire al team di lavoro un quadro oggettivo dei punti di forza e dei punti di criticità delle proprie pratiche didattiche e dell’impatto di esse sull’apprendimento dei bambini.

IL PRIMO ANNO DI RICERCA-FORMAZIONE: LA SCALA DI VALUTAZIONE PRADISI

Il primo anno del percorso di formazione, svolto nell’a.s. 2016-2017, ha avuto come obiettivo quello di consentire al gruppo di insegnanti di esercitarsi nella negoziazione del loro “fare scuola” attraverso processi sistematici di analisi della realtà: dalla condivisione di indicatori, alla riflessione sul metodo e sull’uso affidabile delle procedure di rilevazione dei dati, alla costruzione di significati condivisi da attribuire ai dati rilevati e alle possibili interpretazioni di cause e opportunità di riprogettazione della didattica. Tutto ciò al fine di incidere fortemente sui possibili processi di innovazione dei singoli contesti scolastici, promuovendo negli insegnanti la costruzione di rappresentazioni progettuali condivise in merito alla loro azione educativa e didattica. Non solo: l’intento è stato anche quello di portare i partecipanti del percorso di ricerca-formazione a riflettere in merito alla propria immagine di singolo docente che si riconosce in una comunità professionale così da aumentarne la propria percezione di autoefficacia.

Per promuovere tutto questo ci si è avvalsi, come anticipato, di uno strumento già validato (D’Ugo, 2013; D’Ugo, Vannini, 2015) e frutto di precedenti percorsi di ricerca – formazione: il PraDISI (Prassi Didattiche dell’Insegnante di scuola dell’infanzia), una scala di osservazione e valutazione tesa a monitorare alcune prassi deputate indispensabili per una

scuola dell’infanzia di qualità, tra cui la promozione di traguardi per lo sviluppo cognitivo e sociale dei bambini, la diversificazione dei contenuti e delle situazioni didattiche all’insegna dei principi di individualizzazione e di personalizzazione, la promozione di progetti in continuità con la scuola primaria e con il territorio, ecc.

Il PraDISI ha come principale obiettivo quello di condurre gli insegnanti verso una maggiore consapevolezza e intenzionalità progettuale, a partire da dati osservativi rilevati in modo valido e affidabile. Il fine ultimo di questa progettualità didattica è l’apprendimento, ovvero il raggiungimento dei principali traguardi di sviluppo dei bambini fra i tre e i sei anni. In questo senso, il PraDISI si propone come uno strumento di osservazione e valutazione, prima, delle prassi degli insegnanti e come strumento di riflessione e cambiamento, poi, sulle stesse. Detto meglio, il PraDISI può caratterizzarsi come una tra le molteplici possibilità di osservazione e valutazione all’interno della scuola dell’infanzia (in sinergia con strumenti altri quali SOVASI, AVSI, ecc) al fine di innescare un processo di sostegno della professionalità degli insegnanti, nella dimensione di una vera e propria valutazione formativa (Bondioli, Ferrari, 2004).

Lo strumento può essere utilizzato da un osservatore esterno alla sezione o in autovalutazione dagli stessi insegnanti di sezione, al fine di promuovere il loro pensiero riflessivo e critico sulle prassi didattiche messe in atto quotidianamente.

Il percorso di ricerca-formazione del primo anno ha così visto le insegnanti impegnate, da un lato, in una formazione in aula dal carattere frontale e laboratoriale finalizzata a prendere conoscenza e padronanza dello strumento e, dall’altro lato, in una formazione su campo nelle sezioni scolastiche durante la quale erano chiamate all’uso concreto della scala di valutazione con un costante affiancamento da parte del ricercatore/formatore, così da supportarle e riflettere insieme sulla metodologia dello strumento. Senza dilungarsi su temi già delineati in altri numeri della Rivista RELAdEI (D’Ugo, 2014), ci basti qui ricordare:

1) che la scala PraDISI è composta dai 23 item seguenti:

PRADISI – PRassi Didattiche dell’Insegnante nella Scuola dell’Infanzia

A Le routines della giornata educativa: prassi didattiche dell’insegnante

1. accoglienza dei bambini e dei loro familiari
2. circle time di inizio giornata educativa
3. igiene personale
4. pranzo
5. riposo
6. ricongiungimento dei bambini con i familiari

B Promozione delle competenze

B1. Linguistiche

7. linguaggio attivo e passivo fra i bambini
8. scambi verbali adulto/bambini
- 8a. letture
- 8b. parole

B2. Logico-matematiche-naturalistiche

9. logica e ragionamento
10. spazio, ordine e misura
11. natura, ambiente, ecosostenibilità

B3. Motorie

12. motricità fine
13. motricità globale
14. motricità ritmica

B4. Espressive

15. esperienze creative e pratico-manipolative
16. esperienze musicali
17. tecnologie, nuovi media e comunicazione

B5. Relazionali e sociali

18. qualità dell’interazione sociale tra bambini e insegnante
19. gioco spontaneo dei bambini
20. educazione alle differenze culturali
21. cittadinanza

C. Scelte di metodo dell’insegnante

22. individualizzazione
23. Personalizzazione

Fonte: Elaborazione propria
Figura 1. La struttura del PraDISI

Situazione A

N.A. 0
Minimo 10

Descrivere per esteso le situazioni inadeguate osservate.

Nella sezione è presente una scansia con alcuni libri disposti. L'insegnante organizza solo saltuariamente – e senza una specifica intenzionalità progettuale – attività che abbiano l'obiettivo di incuriosire e motivare i bambini ad un rapporto positivo con la lettura.

Situazione B

20
Buono 30

Oltre all'angolo della lettura, l'insegnante ha organizzato la sezione in modo da renderla un ambiente che stimoli costantemente un buon rapporto con la lettura (ad es.: alle pareti vi sono molteplici frasi di libri letti insieme che sono risultate significative per motivi diversi, ecc.).

L'insegnante realizza periodicamente e con intenzionalità progettuale attività finalizzate a familiarizzare con la lettura e/o con i libri, rendendo questo momento un vero e proprio "rito" per i bambini. Tra le principali attività sono sempre previste:

- *lettura di libri ad alta voce* eseguita in modo interattivo e dialogico al fine di accrescere attenzione e curiosità nei bambini (ad es.: l'insegnante fa domande, esplora con loro le figure del libro, ecc.);
- *rilettura*, (a una voce oppure in dialogo con i bambini), di libri ad alta voce, al fine di aiutare il bambino/a a capire le parole e le parti del discorso;
- richiesta ai bambini di scegliere libri da leggere in gruppo (ad es.: l'insegnante fa alcune proposte e i bambini decidono quali libri – portati da casa, scelti in biblioteca – leggere insieme in quel periodo: si stabilisce insieme un ordine di lettura, un calendario, ecc.).

Situazione C

40
Eccellente 50

Tutto ciò che è compreso al punto B, ma in più l'insegnante ha predisposto in sezione un angolo dedicato al prestito dei libri e nel quale i bambini possano "consigliarsi" i libri (ad es. una volta al mese un/una bambino/a a turno è chiamato a presentare un libro che gli è particolarmente piaciuto).

Inoltre l'insegnante, nelle attività di lettura, ha sempre cura di:

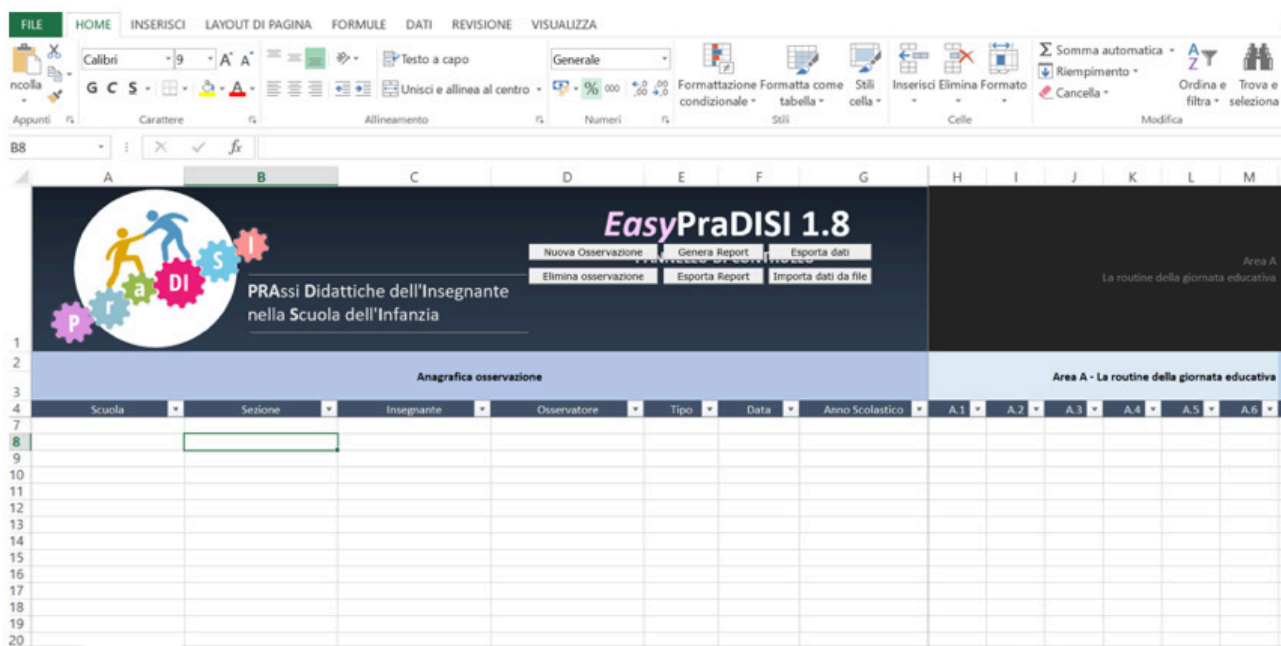
- proporre libri di carattere non solo strettamente narrativo (ad es.: enciclopedia, poesie, giornalini, ecc.);
- sollecitare "ipotesi sul significato dei libri": ad es.: mostra la copertina e chiede ai bambini di fare ipotesi sul titolo, sui personaggi, sulle lettere presenti, ecc.;
- usare modalità comunicative diversificate in risposta ai diversi feedback dei bambini.

In aggiunta, le sezioni della scuola dell'infanzia svolgono tutti gli anni progetti di lettura con la biblioteca del territorio e l'insegnante ha cura di promuovere percorsi in sinergia con i genitori, così da incentivare nei bambini il piacere della lettura sia a casa sia a scuola.

Infine l'insegnante, saltuariamente, prevede alcune forme di osservazione (dalle più semplici annotazioni diaristiche agli strumenti più strutturati) al fine di monitorare le abilità dei bambini in questo campo.

Fonte: Elaborazione propria

Figura 2. Esempio di un item della scala PraDISI



Fonte: Elaborazione propria
Figura 3. Struttura di EasyPraDISI

2) che la struttura di ogni item è la seguente:

Item 8a – Letture

<< vedi figura qui a lato

Come si può notare dalla Fig. 2, gli indicatori della scala PraDISI hanno alcune caratteristiche tecniche molto precise:

- ogni item propone categorie comportamentali non elementaristiche, ma osservabili in relazione al contesto descritto. Si tratta di micro-situazioni nelle quali sono inserite due o tre modalità comportamentali ed elementi contestuali tra loro coerenti e rispondenti a livelli di qualità minima, buona, eccellente (in relazione alle idee di qualità esplicitate per l'intero strumento);

- la struttura dell'item è quella di una rating scale con tre descrittori espliciti relativi all'agire dell'insegnante;

- i punteggi 10, 30 e 50 devono essere assegnati quando le situazioni didattiche descritte sono pienamente soddisfatte (per ogni indicatore occorre osservare almeno due condizioni - categorie comportamentali - e se ne mancano una o più, si ricade nel punteggio immediatamente inferiore, 0, 20, 40).

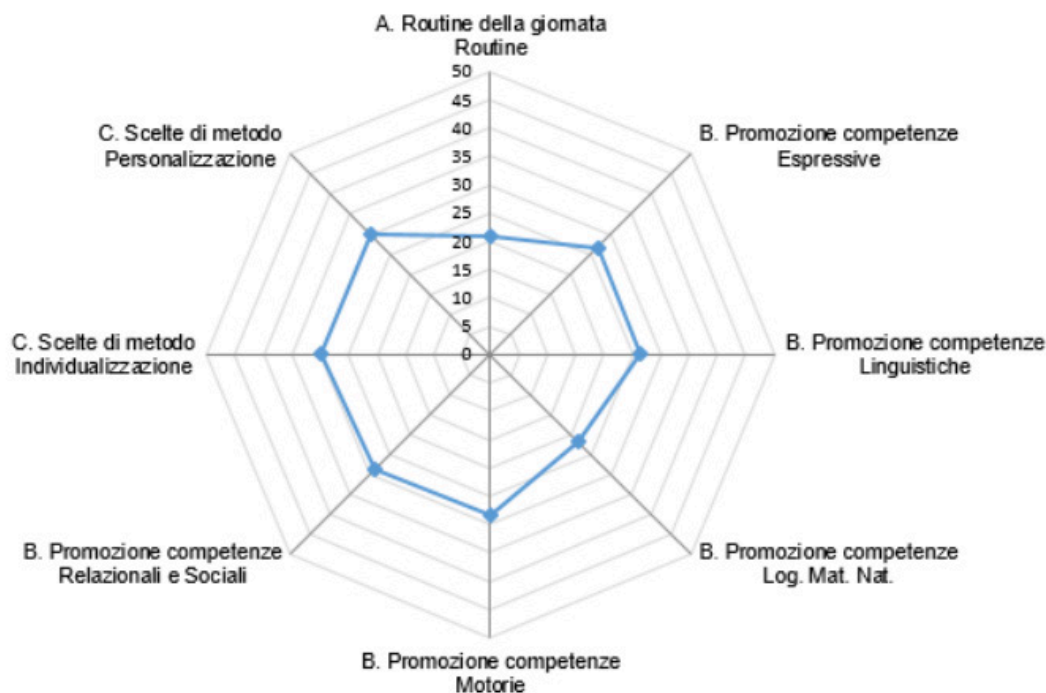
Il primo anno di formazione ha dato come esito il consolidamento nelle insegnanti della competenza di osservatrici "allenandosi" in molteplici somministrazioni del PraDISI, così da promuovere, in parallelo, sempre più consapevoli processi di riflessione sul proprio "fare" didattico.

Un supporto molto importante anche per costruire "memoria storica" delle proprie prassi didattiche, inoltre, è stato sicuramente l'utilizzo di EasyPraDISI (per una trattazione esaustiva si rimanda a Zanon, 2015), un piccolo software destinato a insegnanti, pedagogisti, dirigenti scolastici, ricercatori e formatori che siano interessati ad applicare sistematicamente il PraDISI, tanto in singole sezioni, quanto in molteplici scuole. Da un punto di vista tecnico, si tratta di un semplice foglio di calcolo preimpostato in Microsoft Excel, al quale sono state aggiunte una serie di funzioni specifiche che guidano, automatizzano e rendono intuitive le operazioni di archiviazione e analisi dei dati. Pertanto, anche se sicuramente può essere d'aiuto, per usare EasyPraDISI non occorre alcuna conoscenza avanzata di Microsoft Excel, né del funzionamento generale dei fogli di calcolo.

Alcune operazioni in cui EasyPraDISI ha potuto supportare insegnanti e pedagogisti sono state di sicuro le seguenti:

- ♦ mantenere un archivio ordinato di tutte le osservazioni condotte con lo strumento PraDISI, sia all'interno di una stessa Scuola, sia in Scuole diverse;
- ♦ aggregare in pochi click osservazioni effettuate sul territorio e raccolte in archivi EasyPraDISI locali, gestiti dalle singole Scuole;
- ♦ capire quali sono le Aree di promozione delle competenze che rappresentano punti di forza di una certa Scuola/Sezione e su quali Aree, invece, c'è potenziale di miglioramento;

Medie di Sezione | Eterovalutazioni



Fonte: Elaborazione propria

Figura 4. Esempio di grafico prodotto da EasyPraDISI

- ♦ confrontare i punteggi medi di Sezioni diverse della stessa Scuola o di diverse Scuole, per evidenziare differenze significative e avviare scambi virtuosi di buone pratiche;

- ♦ elaborare facilmente profili grafici di immediata lettura per i singoli insegnanti, da usare come base per incontri di restituzione e attività formative personalizzate;

- ♦ paragonare i punteggi medi ottenuti dagli Insegnanti/dalle Sezioni in annualità scolastiche differenti, per verificare eventuali evoluzioni, anche in seguito a interventi specifici;

- ♦ evidenziare eventuali disallineamenti tra auto ed etero-valutazioni per ciascun insegnante, in ottica di promozione di consapevolezza e riflessività.

Il secondo anno di ricerca-formazione: il modello di progettazione curricolare

Il secondo anno di ricerca-formazione, svolto nell'a.s. 2017/2018, ha avuto come obiettivi principali quelli di:

- ♦ consolidare nelle insegnanti la competenza di osservatrici “allenandosi” in ulteriori somministrazioni del PraDISI, così da promuovere, in parallelo, sempre più consapevoli processi di riflessione e diventare au-

tonome nella somministrazione dello strumento;

- ♦ sviluppare, a partire proprio dalle pratiche eccellenti suggerite dallo strumento PraDISI un modello di progettazione curricolare condiviso da tutte le insegnanti di tutte le scuole e in grado di sostenere una “programmazione per competenze”.

Proseguire lo sviluppo delle competenze professionali delle insegnanti attraverso la “ricerca partecipata” di un modello di progettazione curricolare unico per tutte le scuole è, in realtà, una tappa abbastanza consequenziale dopo un anno di formazione dedicata allo strumento PraDISI. Quest’ultimo, infatti, trattiene in sé, nelle pratiche didattiche descritte nel punteggio “eccellente” dei diversi item, i traguardi di competenza indicati nelle Indicazioni Nazionali per il Curricolo 2012. Riportiamo di seguito, per meglio esplicitare quanto sostenuto e in raccordo con l’item 8 presentato nel paragrafo precedente, la Figura 5 in cui sono riportati, nella colonna di sinistra, i traguardi di sviluppo che il bambino deve conseguire al termine della scuola dell’infanzia secondo quanto declinato nel campo di esperienza I discorsi e le parole e, nella colonna di destra, le azioni didattiche consapevoli che i docenti sono chiamati ad “agire” per raggiungerli.

Traguardi di sviluppo che il bambino deve conseguire (IPC)

Il bambino usa la lingua italiana, arricchisce e precisa il proprio lessico, comprende parole e discorsi, fa ipotesi sui significati.

Sa esprimere e comunicare agli altri emozioni, sentimenti, argomentazioni attraverso il linguaggio verbale che utilizza in diverse situazioni comunicative.

Sperimenta rime, filastrocche, drammatizzazioni; inventa nuove parole, cerca somiglianze e analogie tra i suoni e i significati.

Ascolta e comprende le narrazioni, racconta e inventa storie, chiede e offre spiegazioni, usa il linguaggio per progettare attività e per definire regole.

Ragiona sulla lingua, scopre la presenza di lingue diverse, riconosce e sperimenta la pluralità dei linguaggi, si misura con la creatività e la fantasia.

Si avvicina alla lingua scritta, esplora e sperimenta prime forme di comunicazione attraverso la scrittura, incontrando anche le tecnologie digitali e i nuovi media.

Azioni consapevoli degli insegnanti (PraDISI)

L'insegnante promuove quotidianamente (durante le routine e/o in sezione) situazioni in cui ciascun bambino ha modo di sviluppare le proprie capacità linguistiche in relazione agli altri bambini.

L'insegnante sviluppa le idee presentate dai bambini invitandoli sempre ad esprimere opinioni, vissuti, giudizi, commenti, ecc. Utilizza comportamenti quali il rilancio costante delle iniziative verbali di ogni singolo bambino.

L'insegnante promuove periodicamente attività finalizzate a famigliarizzare con la lettura e/o con i libri.

L'insegnante promuove quotidianamente attività finalizzate allo sviluppo della lingua scritta, alla riflessione sulla lingua orale e alla consapevolezza fonologica.

Fonte: D'Ugo, Vannini (2015).

Figura 5. Traguardi di sviluppo e Azioni consapevoli degli insegnanti

Per discutere di progettazione curricolare è stato innanzitutto utile precisare e definire il costrutto di *curricolo*, giacché ogni forma di *programmazione didattica* agisce all'interno di una cornice curricolare. Il curricolo coincide con il percorso formativo di un certo grado scolastico. Si può parlare quindi di "curricolo della scuola dell'infanzia" come dell'insieme delle attività educative e didattiche che compongono un'annualità scolastica o un intero ciclo. Il termine, tuttavia, può avere un'accezione più restrittiva e indicare l'insieme delle sole attività direttamente legate alle dimensioni di sviluppo del bambino (dimensione cognitiva, emotiva, sociale ecc.) escludendo quei fattori che influiscono su tale sviluppo in maniera indiretta, o implicita, come, per esempio, l'organizzazione della giornata scolastica e degli spazi, il rapporto con le famiglie o con il territorio. In questo senso talvolta si distingue il curricolo in *curricolo esplicito* ed *impli-*

cito per indicare rispettivamente gli aspetti che influiscono direttamente e indirettamente sugli esiti formativi. In base a queste concezioni risulta chiaro che la costruzione del curricolo nella scuola dell'infanzia è senza dubbio qualcosa che implica l'esercizio di una forte intenzionalità educativa. L'ideale ormai condiviso di una *scuola del progetto*, contrapposta concettualmente ad una *scuola del caso*, trova in una *scuola del curricolo* la sua concreta realizzazione. In altri termini, il curricolo, inteso come dispositivo teorico-pratico, conferisce intenzionalità, contestualizzazione, metodicità e flessibilità (Baldacci, 1994) al percorso formativo scolastico. *Intenzionalità*: la programmazione orienta l'intervento didattico conferendogli direzioni e obiettivi precisi ed espliciti; *contestualizzazione*: l'intenzionalità non è un atto arbitrario dell'insegnante ma deve tenere conto del contesto socioculturale ed esistenziale nel quale viene attuato

Principali sezioni del Modello di progettazione curricolare	Elementi che si richiede di esplicitare
Riferimenti completi della scuola	Nome della Scuola; Nominativo del Pedagogo; Nominativo delle Insegnanti; Indirizzo, telefono, mail
Premessa	Identità della scuola: • quando è nata? • da quante sezioni è composta? • È caratterizzata da approcci pedagogici e didattici particolari?
La giornata a scuola	Spiegazione delle routine della scuola dell'infanzia e della loro importanza per i bambini.
Appuntamenti con le famiglie	Presentazione dei laboratori, delle feste, di percorsi particolari che vedranno le famiglie coinvolte e che saranno previsti durante l'anno scolastico.
Le Indicazioni Nazionali per il Curricolo	Spiegazione delle caratteristiche del documento e delle sue finalità principali.
Il Curricolo 3-6 anni	Spiegazione del costrutto di curricolo come dispositivo metodologico in grado di tracciare il percorso formativo della scuola.
Campi di esperienza, Competenze	Per ogni campo di esperienza, indicare almeno due/tre competenze che si intendono perseguire nell'anno scolastico in corso, tenendo presente, già da questo momento, che nell'arco del triennio della scuola dell'infanzia sarà necessario perseguire tutte le competenze indicate nelle IPC 2012 per ciascun campo di esperienza.
Traguardi di sviluppo specifici per ciascun campo d'esperienza	Dopo aver individuato le competenze oggetto di promozione dell'anno scolastico in corso, declinare due/tre obiettivi specifici congruenti a ciascuna competenza. È molto importante che gli obiettivi specifici siano formulati in maniera "operazionalizzata" e che la loro descrizione non sia mai ambigua. Gli obiettivi specifici sono rappresentati dalla descrizione di un comportamento specifico del bambino che ci dà "dimostrazione" inequivocabile dell'avvenuto apprendimento. Si consiglia di procedere in maniera collegiale, definendo le competenze e gli obiettivi specifici in team.
Principali attività deputate alla promozione delle competenze	È possibile inserire una sezione in cui si descrivano le principali attività che caratterizzeranno l'anno scolastico e che saranno determinanti nella promozione delle competenze (macro-progetti, moduli, ecc). Questa sezione, inoltre, potrà essere aggiornata in ogni momento dell'anno scolastico, man mano che le esperienze verranno effettivamente condotte.
Competenze e traguardi di sviluppo specifici promossi nelle diverse attività	Per ciascuna "attività" è necessario indicare le competenze e i traguardi di sviluppo "mobilitati", facendo ovviamente riferimento a quanto enunciato nella sezione "Curricolo 3-6 anni".
Eventuali Progetti extracurricolari affidati ad esperti esterni / agenzie intenzionalmente formative in rete con la scuola	Descrizione dei progetti che saranno attivati

Fonte: Elaborazione propria

Figura 6. Sezioni principali del modello di progettazione curricolare

l'intervento formativo; *metodicità*: la programmazione introduce un fattore di organizzazione e periodicità nell'intervento formativo ed è traducibile in una procedura applicabile in maniera reiterata nel corso dell'anno scolastico; *flessibilità*: la programmazione predispone delle ipotesi di lavoro didattico che, come tali, sono suscettibili di revisione e di adattamento. Queste categorie caratterizzano la programmazione in senso metodologico. Ciò significa che qualunque sia la modalità che si sceglie per programmare, questa deve soddisfare, anche da un punto di vista procedurale, queste categorie.

Ciò significa che la qualità del percorso formativo, per così dire, non è affidata unicamente alla solerzia e all'attitudine di un insegnante illuminato, né può dipendere esclusivamente dal potenziale individuale degli allievi (in entrambi i casi la scuola correrebbe il rischio di produrre risultati casuali, buoni o cattivi a seconda degli insegnanti e degli allievi che vi partecipano). Al contrario essa dipende dalla capacità del percorso di recepire le istanze pedagogiche fondamentali che vengono poste alla scuola: l'uguaglianza delle opportunità formative, la qualità dell'istruzione, il rispetto e la valorizzazione delle caratteristiche individuali. La possibilità di soddisfare queste istanze richiede progettualità pedagogica e la capacità di sapere controllare nel tempo, da un punto di vista empirico, il buon funzionamento dell'azione progettuale.

Da un punto di vista metodologico, la formazione ha così permesso al gruppo di lavoro di provare a definire insieme – insegnanti, pedagogisti e formatore/ricercatore – alcuni aspetti imprescindibili di un modello di progettazione curricolare: la finalità del percorso formativo della scuola dell'infanzia, la struttura, l'organizzazione, i rapporti con le famiglie e con il territorio ecc, ma anche (e soprattutto) le azioni che servono a decidere, per così dire, *che cosa, quando, come e per quali ragioni* insegnare e far apprendere. Scelte chiare e consapevoli che devono essere compiute dal team docente sulla base di una qualche razionalità e grazie, di conseguenza, all'individuazione di criteri condivisi che assicurino alle scelte pertinenza e coerenza rispetto ai fini stabiliti e ai mezzi previsti.

Lo strumento che, in chiave partecipata ne è emerso, rappresenta per insegnanti e pedagogisti uno strumento agile e fondato per il progressivo sviluppo di quella competenza di progettazione delle attività didattiche che si esercita con continuità e concretezza nella propria professione. Riportiamo in *Figura 6* le sezioni principali del modello di progettazione curricolare e le relative specifiche.

IL TERZO ANNO DI RICERCA-FORMAZIONE: LA RUBRICA PER IL MONITORAGGIO DEGLI APPRENDIMENTI DEI BAMBINI DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Il terzo anno di ricerca-formazione, previsto per l'a.s. 2018/2019 e quindi tutt'ora in corso, prevede di adottare (e successivamente validare) uno strumento di osservazione delle competenze dei bambini, così da introdurre un terzo dispositivo deputato a fungere da ulteriore «cerniera» tra la scala PraDISI e il modello di progettazione curricolare: la rubrica per il monitoraggio degli apprendimenti dei bambini della scuola dell'infanzia, finalizzata a «rubricare» per ogni bambino le osservazioni relative a ciascun ambito.

Come si può notare dalla Figura 7, gli item che compongono la Rubrica sono congruenti (nella quasi totalità) agli item della scala PraDISI e, di conseguenza, seguono anch'essi la ripartizione delle Indicazioni Nazionali per il Curricolo 2012.

Rubrica per il monitoraggio degli apprendimenti dei bambini della scuola dell'infanzia

A. Le routine della giornata educativa

1. accoglienza dei bambini e dei loro familiari
2. circle time di inizio giornata educativa
3. igiene personale
4. pranzo
5. riposo

B. Le competenze

B1. Linguistiche

6. linguaggio
7. lettura
8. scrittura

B2. Logico-matematiche

9. logica e ragionamento
10. spazio, ordine e misura

B3. Motorie

11. motricità fine
12. motricità globale

B4. Espressive

13. esperienze creative e pratico-manipolative
14. esperienze musicali

B5. Relazionali e sociali

15. qualità dell'interazione sociale tra bambini e insegnante
16. gioco spontaneo dei bambini

Nome del bambino / bambina

Fonte: Elaborazione propria

Figura 7. Rubrica

La struttura degli item e dei singoli indicatori, inoltre, come si può osservare nella seguente Figura 8, sono in linea, da un lato, con gli item del PraDISI relativi alle pratiche didattiche finalizzate alla promozione della lettura (Figura 2) e, dall'altro lato, con (alcuni) traguardi di sviluppo indicati nelle Indicazioni Nazionali 2012 (Figura 5).

Item 7 – Lettura

Il bambino/la bambina	Sì	No	Qualche volta
È attento e curioso durante i momenti di lettura di un libro			
È capace di seguire in maniera interattiva la lettura di un libro ad alta voce			
Si propone per la scelta del libro da leggere in gruppo			
Se sollecitato sull' "ipotesi del significato dei libri" (l'insegnante mostra la copertina e chiede ai bambini di fare ipotesi sul titolo, sui personaggi, sulle lettere presenti, ecc) risponde a tono			
Nei momenti di gioco libero si reca nell'angolo del "centro lettura" della sezione (dove vi sono libri da leggere in sezione e/o da portare a casa per il prestito)			
Eventuali osservazioni da parte dell'insegnante _____			

Fonte: Elaborazione propria

Figura 8. Esempio di item della Rubrica

La congruenza, ovviamente, vale per ciascun Item della Rubrica – con ciascun Item del PraDISI – con ciascun Traguardo di Sviluppo proprio dei diversi Campi di Esperienza.

Alla compilazione della rubrica partecipano tutti gli insegnanti che hanno effettuato le osservazioni relativamente allo stesso bambino, in modo da 'incrociare' le informazioni e disporre di dati comuni e sui quali vi sia, di conseguenza, accordo. Dati che potranno interessare sia i rapporti con la famiglia sia gli obiettivi legati alla continuità didattica. È utile specificare che un "monitoraggio" dell'insegnante sul singolo bambino emerge comunque, a prescindere da uno strumento come questo, semplicemente sulla base della "propria esperienza". Tuttavia è in gioco la veridicità e l'attendibilità di tale monitoraggio. Usare strumenti pensati ad hoc ha il pregio di assegnare un valore aggiunto all'esperienza: quello dell'ancoraggio empirico e della controllabilità nel tempo. Anche laddove l'insegnante formulasse in maniera intuitiva il corretto giudizio sulle competenze del bambino, questo risulterà tanto più attendibile quanto più sarà corroborato da una serie di osservazioni empiriche. Requisiti, questi, fondamentali per far sì che il giudizio dell'insegnante non sia espresso in maniera generica, risultando perciò vago e scarsamente utilizzabile a scopo didattico.

La presente *Rubrica*, presentata da chi scrive come ipotesi di ricerca per il terzo anno del percorso, è però, come anticipato, in corso di validazione. Questa operazione, richiederà di procedere in due direzioni:

1. definire la sua *validità* "di contenuto", ovvero indagare se i suoi indicatori coprono davvero il concetto di "traguardi di sviluppo". Questo è un tipo di "convalida" che copre un piano di indagine solo squisitamente logico: si scompone analiticamente il concetto studiato, infatti, con l'obiettivo di capire se tutte le dimensioni (indicatori) individuate lo coprano. È una metodologia complessa da applicare perché si basa sulla correlazione tra concetto e indicatore: fa, infatti, riferimento al grado col quale una certa procedura di traduzione di un concetto in variabile, effettivamente rilevi il concetto che si intende rilevare (Corbetta, 2003, p. 57). Il team di lavoro delle scuole partecipanti saranno chiamate ad esprimere questo tipo di validità, con il supporto di una griglia di punteggi ad hoc relativi alla rubrica;

2. definire la sua *attendibilità* attraverso l'analisi dell'Alpha di Cronbach (Corbetta, 2003, p. 59).

I risultati riscontrati saranno riportati in un contributo successivo.

CONCLUSIONI

In conclusione ci preme sottolineare che gli strumenti presentati sono stati pensati e proposti come un sistema correlato di dispositivi di lavoro. Ciò significa che le informazioni in essi contenute contribuiscono complessivamente a lavorare sulle pratiche didattiche e, contemporaneamente, a monitorarle nel tempo. Ciascuno strumento, di converso, ha però anche una sua autonomia, può cioè essere adottato indipendentemente dagli altri in quanto caratterizzato da una chiara autonomia e funzionalità. È indubbio però che tutti e tre gli strumenti convergano verso un comune obiettivo: promuovere la qualità delle pratiche didattiche e garantire lo sviluppo degli apprendimenti dei bambini.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Baldacci, M. (1994). *Insegnare a programmare*. Milano: Ethel-Giorgio Mondadori.

Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori Università.

Bondioli, A., Ferrari M. (a cura di) (2004). *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*. Bergamo: Junior.

Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.

Corbetta, G., (2003). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna, Il Mulino..

D'Ugo, R. (2013). *La qualità della scuola dell'infanzia. La scala di valutazione PraDISI*. Milano FrancoAngeli.

D'Ugo, R., Vannini, I. (2015). *PraDISI – La qualità nelle prassi didattiche della scuola dell'infanzia. Osservare, valutare, formare, riprogettare*. Milano, FrancoAngeli.

D'Ugo, R. (2014). PraDISI: una escala de valoración para la calidad de la didáctica de las escuelas de infancia italianas. *RELAdEI Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3(1) 157-168.

D'Ugo, R., Vannini, I. (2015). El PraDISI como herramienta de observación, evaluación y soporte a la profesionalidad docente. *La voz de las maestras, RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4(2), 145-158.

Zanon, A., (2015). *EasyPraDISI: uno strumento a supporto dell'elaborazione delle osservazioni*. In R. D'Ugo e I. Vannini (coord.) *PraDISI – La qualità nelle prassi didattiche della scuola dell'infanzia. Osservare, valutare, formare, riprogettare*, pp. 99-119. Milano: FrancoAngeli.

Date: Ricevuto: 09-09-18. Accettato: 05-12-18

Articolo terminato il 01.09.2018

D'Ugo, R. (2019). Progettare, sostenere, monitorare e ri-progettare le pratiche didattiche degli insegnanti di scuola dell'infanzia: tre strumenti in sinergia. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 8(1), 85-95. Disponibile in <http://www.rela-dei.net>



Rossella D'Ugo

Università di Urbino Carlo Bo, Italia

rossella.dugo@uniurb.it

Dottore di ricerca in pedagogia, attualmente assistente di ricerca, svolge il suo lavoro di ricerca presso l'Ateneo di Urbino, dove insegna Docimologia e Pedagogia sperimentale.

Autrice di diversi saggi di pedagogia e didattica, la sua ricerca è orientata prevalentemente allo studio di metodologie e strumenti di valutazione ed autovalutazione per la promozione, da un lato, della qualità dei contesti scolastici ed extrascolastici e, dall'altro lato, per promozione della qualità delle pratiche didattiche degli educatori/insegnanti che vi lavorano.

MISCELÁNEA

Educare i bambini alla pratica musicale: un dispositivo di progettazione curricolare a partire dalla scuola dell'infanzia

Educación a los niños sobre la práctica musical.

Un dispositivo para diseñar el currículum desde la educación infantil

Educating children in musical practice: a curricular design device starting from Early Childhood Education

Viviana Vinci; ITALIA

ABSTRACT

Il campo della ricerca sull'educazione musicale nell'infanzia, sebbene relativamente specifico, ha visto un significativo incremento di studi negli ultimi vent'anni. In Italia, la prospettiva di promozione della cultura musicale nella scuola è evidente nelle azioni del CNAPM, che sottolinea la necessità di una valorizzazione dell'educazione musicale: la musica dev'essere insegnata a tutti, garantita come diritto per tutti i bambini. Il contributo descrive alcune risultanze del progetto di ricerca-formazione La musica sperimentata in verticale, finalizzato ad effettuare una ricerca esplorativa sul come si insegna la pratica musicale a scuola e a formalizzare un dispositivo di progettazione curricolare verticale dalla scuola dell'infanzia ai Licei musicali. In particolare, si descrivono le schede di progettazione curricolare per la scuola dell'infanzia. Il progetto ha consentito di ripensare i modelli di formazione e di sviluppo professionale dell'insegnante in ambito musicale.

Parole chiave: Progettazione Curricolare, Educazione Musicale, Infanzia, Ricerca-Formazione Collaborativa, Analisi di Pratica.

RESUMEN

El campo de la investigación en educación musical en la infancia, aunque relativamente específico, ha experimentado un interés creciente en los últimos veinte años. En Italia, la perspectiva de la promoción de la

cultura musical en la escuela es evidente en las acciones de la CNAPM, que subraya la necesidad de mejorar la educación musical: la música debe enseñarse a todos, garantizada como un derecho para todos los niños. La contribución describe algunos resultados del proyecto de investigación *La música experimentada verticalmente*, con el objetivo de llevar a cabo una investigación exploratoria sobre cómo enseñar música en la escuela y formalizar un dispositivo de diseño curricular vertical desde la educación infantil hasta las escuelas secundarias de música. En particular, se describen las fichas de diseño curricular para educación infantil. El proyecto hizo posible repensar los modelos de capacitación y desarrollo profesional de los maestros en el campo de la música.

Palabras clave: Diseño Curricular, Educación Musical, Infancia, Investigación-Formación Colaborativa, Análisis de la Práctica

ABSTRACT

The field of early childhood music education research, although comparatively specific, is characterised by an increasing interest in the last 20 years. In Italy, the prospect of the musical culture promotion in the school is evident in the CNAPM's actions, which underlines the need to enhance music education: music must be taught to everyone, guaranteed as a right for all children. The essay describes some results of the research-training project A vertical experimentation of music, aimed at carrying out an exploratory

research on how musical practice is taught at school and to formalize a vertical device to design curriculum from kindergarten to musical high schools. In particular, we describe the units of curriculum design in kindergarten. The project has allowed to rethink the teacher training and professional development models in the music field.

Key words: Curricular Design, Music Education, Early Childhood, Collaborative Research-Training, Analysis of Practice

LA RICERCA SULL'EDUCAZIONE MUSICALE NELL'INFANZIA

La ricerca sull'educazione musicale nell'infanzia, pur essendo un campo di indagine specifico, ha visto negli ultimi venti anni un significativo ampliamento di studi, afferenti ad ambiti disciplinari e prospettive epistemologiche diverse. Oltre alla complessità intrinseca di tale area di ricerca, occorre considerare l'eterogeneità dei contesti in cui i bambini apprendono musica e che comprendono, oltre al contesto scuola, anche altri luoghi, in primis la casa e i centri educativi, ove i bambini interagiscono per molto tempo con genitori o con altre figure familiari o di cura educativa: persone che hanno un impatto quotidiano sulla possibilità, per i più piccoli, di fruire di musica o farne esperienza (Custodero, 2006; Addessi, 2009).

Come ha ben evidenziato Young (2016), all'interno del vasto – complesso e, spesso, frammentario – campo di indagine della Early Childhood Music Education Research, è possibile distinguere due paradigmi di ricerca principali (Young, 2012).

Il primo si incentra sull'analisi del comportamento nei primi tre anni di vita (Trehub, 2016) e inaugura una visione dell'infanzia diversa (Trainor, Hannon, 2013) rispetto a precedenti modelli di orientamento comportamentista, per cui il bambino non è più considerato come una “tabula rasa”, ma come competente (Tronick, 2007), capace di possedere e utilizzare abilità musicali di base per lo sviluppo della propria socialità e cognizione (Adachi, Trehub, 2012): anche se piccolo, il bambino non può essere considerato come un ricevente passivo di esperienza, ma un partecipante attivo, che influenza intrinsecamente il suo percorso di sviluppo (Malloch, Trevarthen, 2010; Young, Ilari, 2012). All'interno di questo paradigma rientrano studi sulle inclinazioni musicali innate (Trehub, 2010), su come i bambini percepiscono e discriminano la musica e hanno preferenze musicali (Lamont, 2003), su come queste competenze influiscono sui comportamenti musicali (Delalande, Cornara, 2010; Trainor,

Hannon, 2013), sul canto spontaneo (Dean, 2014), sul fare musica con gli strumenti (Delalande, Cornara, 2010), su competenze musicali che potrebbero avere origini biologiche come, ad esempio, la sincronizzazione ritmica (Kirschner, Tomasello, 2010).

Il secondo paradigma si distanzia dal tentativo di definire modelli di sviluppo musicale che possano essere applicati universalmente a tutti i bambini e da una prospettiva evolutiva del bambino (che lo considera autonomo e distaccato dal contesto): i bambini sono integrati in ambienti socioculturali e le loro esperienze musicali sono influenzate e condizionate dal loro ambiente (Barrett, 2010). All'interno di questo paradigma rientrano studi sulle realtà socio-culturali nella vita quotidiana dei bambini e sul loro impatto sulle esperienze musicali (Young, Gillen, 2010), sull'insieme di valori e attese da parte degli adulti e del contesto culturale (Young, 2012), sull'educazione musicale multiculturale derivante dalla compresenza di diverse tradizioni musicali e di famiglie di etnie diverse o migranti (Marsh, 2013; Wu, 2015). L'interesse per le fasi di sviluppo musicale del bambino permane, ma in una “svolta” socioculturale che valorizza l'impatto dell'ambiente sullo sviluppo (Barrett, 2010).

Un altro ambito di ricerca in rapida espansione è costituito dall'impatto delle tecnologie e dei nuovi media sullo sviluppo musicale nell'infanzia, in particolare riguardo le esperienze quotidiane di musica digitale dei bambini (de Vries, 2007; Vestad, 2010; Young, 2012) e i modi con cui le nuove tecnologie possono essere incorporate, adattate o appositamente progettate e sviluppate per migliorare la pratica dell'educazione musicale (Koops, 2012; Kim, 2013; Ferrari, Addessi, 2014). La ricerca sull'educazione musicale nell'infanzia si basa principalmente su metodi qualitativi, tra cui l'osservazione e approcci etnografici finalizzati a comprendere l'attività musicale dei bambini in situazioni naturalistiche (Niland, 2012), valorizzanti la partecipazione dei bambini ai processi di indagine (Ilari, Young, 2016), che promuovono l'uso del *video replay* per registrare le risposte di bambini piccoli (Koops, 2012) e l'uso di foto per esplorare le loro nozioni di musica (Whiteman, Campbell, 2012): la digitalizzazione di audio e video e la recente diffusione di nuove tecnologie portatili hanno contribuito a rivoluzionare ed affinare i metodi di ricerca sull'educazione musicale infantile, fornendo tecniche di registrazione audio-video per la raccolta, la catalogazione, l'analisi e la condivisione di dati (Dean, 2014).

La ricerca più recente nell'ambito dell'educazione musicale in età infantile ha dimostrato, inoltre, come

la musica abbia significativi effetti sul cervello: essa attiva funzioni cognitive di base per percepire e analizzare gli stimoli sonori (Kraus, Chandrasekaran, 2010), migliora la capacità di memoria (Ho, Cheung, Chan, 2003; Franklin, Moore, Yip, Jonides et al., 2008), sviluppa la regione del lobo temporale sinistro, associata alla memoria verbale, ha un impatto sulle funzioni sensoriali e motorie (Steele, Bailey, Zatorre, Penhune, 2013), aumenta l'attività in varie regioni del cervello come l'amigdala e la corteccia orbitofrontale, alcune delle quali associate a motivazione, ricompensa e situazioni piacevoli (Blood, Zatorre, 2001). Queste scoperte rappresentano un importante progresso nel campo dell'educazione dell'infanzia, perché forniscono prove che l'udito, la memoria, la psicomotricità, il controllo visuospaziale e le emozioni sono sviluppate anche attraverso l'educazione musicale (Rauscher, Hinton, 2011; Strait, Parbery-Clark, Hittner, Kraus, 2012).

Tali sviluppi della *Early Childhood Music Education Research* hanno contribuito a problematizzare le pratiche musicali per i bambini e ad influenzare la progettazione di mirati interventi pedagogici. In Italia, la prospettiva di promozione della cultura musicale nella scuola, già dai primi anni di vita del bambino, viene ribadita da diversi provvedimenti legislativi recenti.

LA VALORIZZAZIONE DELLA CULTURA MUSICALE PER TUTTI I BAMBINI

La valorizzazione della cultura musicale nella scuola italiana, già a partire dalla scuola dell'infanzia, è al centro dei documenti legislativi dell'ultimo decennio. Già le *Indicazioni nazionali per il curricolo* 2012 sottolineavano come la musica, componente fondamentale e universale dell'esperienza umana, offra uno spazio simbolico e relazionale propizio all'attivazione di processi di cooperazione e socializzazione, all'acquisizione di strumenti di conoscenza, alla valorizzazione della creatività e della partecipazione, allo sviluppo del senso di appartenenza a una comunità, all'interazione fra culture diverse.

Il *Comitato Nazionale per l'Apprendimento Pratico della Musica* (CNAPM¹), in particolare, ha messo in atto diverse azioni incentrate sulla valorizzazione della diffusione della pratica musicale nelle scuole a partire dalla scuola dell'infanzia, sulla curricolazione verticale degli studi musicali, sulla qualificazione e lo sviluppo professionale degli insegnanti, sulla estensione e diffusione della cultura musicale in Italia,

anche grazie al coinvolgimento del mondo dei musicisti e degli artisti. "Fare musica tutti" è lo slogan-documento del Comitato (2009), in cui si ribadisce la necessità che l'educazione musicale faccia parte del percorso formativo di tutti: la musica deve essere insegnata, vissuta e appresa fin dalla scuola dell'infanzia con modalità di apprendimento naturale, suonando o cantando semplici brani musicali, improvvisando e componendo fin da piccoli. L'esperienza musicale e artistica rappresenta un'esperienza collettiva di costruzione di conoscenza, per cui il sapere musicale non può essere appannaggio di pochi, ma garantito come diritto per tutti i bambini in quanto forma culturale universale. Nel 2013, il CNAPM ha presentato al governo la proposta del Piano nazionale *Musica nella scuola e per la formazione del cittadino* (D.M. 156/2013), che puntualizza la necessità di un rinnovamento dell'organizzazione quali-quantitativa degli studi musicali in un'ottica di verticalizzazione. Gli interventi riguardanti la *scuola dell'infanzia e della scuola primaria* – in cui occorre, nel primo caso, sviluppare percorsi di alfabetizzazione e di creatività musicale e, nel secondo, promuovere l'esecuzione collettiva e individuale della musica – si strutturano attraverso "insegnanti in possesso di specifiche professionalità e competenze musicali oltre che pedagogiche, da sottoporre a rigorose procedure di selezione"; "la formazione dei docenti, (è) caratterizzata dalla componente laboratoriale a partire dai moduli di formazione iniziale universitaria fino alla formazione in servizio, per potenziare e migliorare le competenze didattico-musicali di tutti i docenti".

La strutturale prospettiva di promozione della cultura musicale nella scuola sottolinea la necessità di una valorizzazione "estensiva" dell'educazione musicale, considerata parte del percorso formativo dei cittadini, che dev'essere insegnata e garantita come diritto in quanto forma culturale universale, *campo esperienziale* e di elaborazione della conoscenza, processo globale che concorre alla costruzione non solo del pensiero musicale ma, più in generale, degli strumenti di lettura, interpretazione e modificazione della realtà. La Musica, all'interno del più vasto campo dell'espressione artistica, si sviluppa nella capacità di *pensare artisticamente l'esperienza* (dove, per esperienza, si intende deweyanamente² tutto ciò che tende alla propria compiutezza nell'estetico) (Neulichedl, 2009). Si tratta di una particolare modalità di pensare il mondo, di concepire se stessi nel mondo: Delfrati la definisce come un sistema simbolico non sostituibile, non duplicabile da altri: «nulla di quello che può es-

sere espresso in musica può essere espresso con altri linguaggi. L'esperienza della musica ci apre universi di pensieri e di affetti inattingibili dagli altri linguaggi. Universi che restano preclusi a chi non possiede le chiavi di accesso» (2009 p. 12).

Perla (2002) sottolinea la possibilità di educare il sentimento estetico a partire dall'incontro con il bene artistico, che è anche un incontro con un universo *affettivo*: «è l'arte, in tutte le sue espressioni, che rende possibile l'emergere del sentimento estetico, che consente l'evoluzione del suo stile formativo, che ne stabilisce il valore fondativo» (p. 120). L'incontro con le opere d'arte provoca una *polarizzazione dell'attenzione del soggetto* nell'atto della fruizione estetica (tale da provocare una distanziamento psichica, distacco dalla realtà o sospensione del tempo); la stessa ambiguità semantica del bene artistico facilita la proiezione dei vissuti emozionali del fruitore nell'opera d'arte, agevolandone *il godimento e lo sviluppo di processi di rielaborazione creativa* dell'opera osservata. Persone dotate di alta sensibilità artistica presentano spesso uno stile cognitivo e comportamentale connotato da capacità di comprensione della complessità, soglia di tolleranza dell'ambiguità dei sentimenti e dell'irrealtà (esperienze che si allontanano dagli schemi confermati dall'esperienza), motivazione all'esplorazione e indipendenza di giudizio (*ibidem*). Un bambino che sin da piccolo riceve un'educazione musicale avrà probabilmente maggiori opportunità di sviluppare capacità percettive, di saper cogliere differenti sfumature di suono, di apprendere a regolare respirazione, voce e uso del corpo, di iniziare a sviluppare un pensiero verbale e critico nei confronti delle risorse sonore del mondo naturale e culturale. Tali riflessioni ci inducono a valorizzare l'esperienza del *fare esperienza musicale* a scuola, a partire dalla progettazione del curriculum.

IL FRAME TEORICO DEL PROGETTO: I CURRICULUM STUDIES NELL'EDUCAZIONE MUSICALE

A livello internazionale vi è un interesse crescente per il tema del curriculum: basti pensare ai diversi contributi noti come *Curriculum studies* (fra cui: Schubert, 2008; 2010; Young, 2010; Pinar, 2008; Malewski, 2010; Van den Akker, 2013; He, Schultz, Schubert, 2015); all'*Encyclopedia of Curriculum studies* (Kridel, 2010), al *Glossary of Curriculum Terminology* (UNESCO, IBE 2013); alla diffusione promossa da associazioni quali IAACS, AAACS, Division B - AERA. I *Curriculum studies* offrono una lettura del curriculum

in senso ampio, derivante dal trovare risposta ad alcune questioni che possiamo così riassumere, richiamando le parole di Schubert: «*What is worthwhile? What is worth needing, knowing, experiencing, doing, being, becoming, overcoming, sharing, contributing, wondering, and imagining? Why? With and for whom? How? Where? When? For whose benefit?*» (2017, p. 2). Nel tentativo di rispondere a tali quesiti, i *Curriculum studies* mostrano le interconnessioni fra le modalità di selezione dei contenuti culturali, le norme socio-culturali dominanti nella società, gli atteggiamenti e i valori di insegnanti e studenti.

Baldacci (2006) considera il curriculum come un punto di vista pedagogico, un dispositivo che, alla stregua di una prospettiva teorica e metodologica per pensare ed organizzare la formazione scolastica, dispone di una propria euristica. All'interno della prospettiva di una didattica critica, tale euristica è ravvisabile, secondo l'Autore: «nella dialettizzazione delle antinomie formative che definiscono il suo orizzonte prospettico, a partire da quella, per certi versi fondamentale, *tra oggetto culturale e soggetto che apprende*, per continuare con altre come scuola-ambiente, aula-laboratorio, insegnamento trasmissivo-ricerca, disciplinarietà-interdisciplinarietà ecc. Dialettizzare queste opposizioni concettuali significa concepirle alla luce di un'esigenza di conciliazione e di equilibrio delle istanze fatte valere dai loro poli, così da garantire una tensione antidogmatica atta a prevenire o a correggere eventuali tendenze unilaterali della prassi educativa» (p. 68). Baldacci (2006) formalizza un ripensamento del curriculum a partire da una prospettiva pedagogica focalizzata maggiormente sugli *esiti a lungo termine* del curriculum – inteso come sistema di saperi e di contesti didattici – rispetto ai risultati immediati delle discipline singole, nei termini di contenuti, particolari e determinati, appresi. In questo modo il curriculum assume una funzione euristica straordinaria perché permette di cogliere *il principio educativo* che orienta nel pensare ed organizzare la formazione scolastica, illuminandone le direzioni generali da un punto di vista didattico e culturale.

Il costrutto di curriculum è, così, strettamente legato ai valori e agli approcci che delineano che cosa insegnare e che cosa «vale la pena» di imparare (Regelski, 2005): si tratta di comprendere quali filosofie sostengono l'educazione, quali scelte vengono determinate in relazione agli obiettivi, ai contenuti e ai metodi della didattica, quali ruoli assumono insegnanti e studenti nei processi di insegnamento-apprendimento. Parlare di curriculum significa certamente non limitar-

si ad identificare i soli contenuti di apprendimento, ma ragionare intorno ad una programmazione *intenzionale*, controllabile, orientata verso precisi scopi e comprensiva dell'intera gamma delle risorse e delle contingenze educative: l'identificazione di obiettivi, strumenti di apprendimento, strategie di comportamento, criteri di valutazione, materiali culturali, ecc. Per affrontare una programmazione curricolare occorre operare delle scelte fra valori culturali e della tradizione (nel rispondere, ad esempio, alle seguenti domande: quale idea di *scuola*? Quale idea di *insegnamento*? Quale idea di *alunno*?), organizzare forme molteplici di intervento formativo, gestire – avendo in mente il fine e disponendo di complesse strumentazioni operative – l'intero arco delle opportunità di sviluppo e di apprendimento degli alunni (Scurati, 1997). Il curriculum rappresenta un progetto di innovazione didattica della scuola che si connette ad esigenze di riforma degli ordinamenti e, soprattutto, di sviluppo e qualificazione della professionalità docente: è uno strumento di *facilitazione della programmazione didattica collegiale*.

Come ha ben evidenziato Barrett (2007), i *Curriculum studies* nell'educazione musicale mostrano una complessità e densità di prospettive teoriche diverse. Essendo il curriculum musicale un complesso oggetto di indagine, è necessario introdurre nella ricerca nuove forme di esplorazione/comprensione e nuove riconcettualizzazioni della pratica e della teoria (Hanley, Montgomery, 2005), in particolare in relazione ad alcune questioni: le sfide dell'essere musicista e della comprensione musicale; la ridefinizione del curriculum di musica come una pratica sociale dinamica; l'influenza delle *policy* educative nello sviluppare o inibire il cambiamento negli sviluppi nel curriculum di musica; la promozione di una visione degli insegnanti considerati come agenti primari di cambiamento nel lavoro curricolare (Barrett, 2007). Gli ultimi decenni hanno visto uno sviluppo nella differenziazione dei contenuti e degli ambiti costituenti il curriculum musicale: si è passati infatti dalla centralità esclusiva della *performance musicale* ad un ampliamento degli ambiti dell'improvvisazione, della composizione, dell'ascolto, dell'analisi, del saper contestualizzare la musica all'interno dei contesti storico-culturali, del saperla interrelare con altri campi dell'umano, nella consapevolezza di poter formare gli studenti ad una comprensione profonda e integrata della musica solo attraverso lo studio dei molteplici aspetti complementari alla performance musicale (Reimer, 2004) e per mezzo di programmi di musica "eclettici", basati

sull'ibridazione degli stili musicali. Le conseguenze di tale ampliamento sono ravvisabili nell'introduzione nel curriculum di formazioni e repertori musicali diversi da quelli strumentali e corali tradizioni, spesso più vicini alle esperienze extrascolastiche degli studenti, come repertori di musica jazz, popolare, folk o elettronica; si assiste inoltre a un incremento delle forme di ensemble di musica da camera e di nuove didattiche musicali basate sull'improvvisazione. Vi è anche, da parte degli insegnanti di musica, una crescente attenzione per una visione *embodied* della mente, che si basa su una fusione di aspetti cinestetici, emotivi e cognitivi dell'essere musicista (Bresler, 2004): la conoscenza del corpo e della mente *embodied* diviene una fonte di intuizione profonda per comprendere le interazioni fra insegnanti e studenti in ambito musicale e strutturare ambienti di apprendimento più efficaci (Dura, 2002; Powell, 2004), per cui anche il curriculum musicale dovrebbe promuovere sempre più l'integrazione di mente e corpo e richiedere una maggiore attenzione alle esperienze non razionali che la musica può offrire.

A fronte degli sviluppi richiamati dei Curriculum studies in ambito specificatamente musicale, Darrow (2015) sottolinea, più criticamente, come ormai si assista sempre più alla scomparsa delle arti come parte dell'istruzione obbligatoria, in quanto considerate poco influenti sulle capacità di innovazione nel nuovo curriculum "basato sull'economia": la musica e le arti sembrano essere utili solo per studenti dotati di particolare talento, da formare in scuole musicali specializzate, d'élite, Conservatori o Accademie. Sembra prevalere un modello ottocentesco che considera 'la musica per la musica', *l'arte per l'arte* (Winner, Goldstein, Vincent-Lancrin, 2013), ove l'arte diviene un concetto spirituale e astratto dalla modernità (Gaztambide-Fernández, 2008): una delle possibili conseguenze di tale modello consiste nel non offrire a tutti la possibilità di apprendere conoscenze, abilità e competenze artistiche. La musica, invece, non è avulsa dal contesto, ma rappresenta una *pratica sociale* (Green, 2003; Woodford, 2005) che dovrebbe essere diffusa strutturalmente nel curriculum scolastico.

IL PROGETTO DI RICERCA-FORMAZIONE LA MUSICA SPERIMENTATA IN VERTICALE

La ricerca-formazione, proposta dall'Istituto Scolastico don L. Milani di Acquaviva della Fonti (BA), capofila del progetto, ha visto la partecipazione di una Rete di 5 scuole di diverso ordine e grado della pro-

vincia barese; al network si sono unite, in convenzione, anche il Dpt. For.Psi.Com. dell'Università di Bari Aldo Moro, l'Istituto di Alta Formazione Artistica e Musicale N. Piccinni di Bari e due associazioni del territorio (l'Ass. Musico Culturale Aulos di Noci e Radio Classica Pugliese di Lecce). Le scuole sono state coinvolte tramite adesione volontaria (con manifestazione di interesse e successiva convenzione) a seguito dell'invito da parte della scuola capofila. L'idea progettuale è stata sollecitata durante il primo incontro avvenuto tra i Licei Musicali in convenzione con il Conservatorio N. Piccinni di Bari, in cui si è condiviso il bisogno di un curriculum verticale musicale sostenibile e condiviso dagli attori del sistema formativo musicale: la sua assenza si riflette, infatti, nella difficoltà di armonizzazione formativa e di raccordo non solo nel passaggio tra i differenti gradi scolastici, ma anche nella valutazione delle competenze musicali degli studenti in ingresso nei Conservatori di Musica.

Specificamente, il progetto ha inteso perseguire tre obiettivi principali.

Il primo: effettuare una ricerca esplorativa sul *come si insegna pratica musicale a scuola*, orientata ad offrire una mappatura dei processi di insegnamento-apprendimento, attraverso la partecipazione di studenti e docenti coinvolti nell'*analisi delle pratiche didattiche* (Altet, Vinatier, 2008), come avviene nelle ricerche a statuto collaborativo, valorizzanti lo scambio epistemologico fra insegnanti e ricercatori (Desgagné, 2007; Perla, 2014). Nella ricerca esplorativa sono stati coinvolti 25 docenti di strumento musicale e 196 studenti, precisamente 67 di scuola primaria; 64 di scuola secondaria di I grado; 65 di scuola secondaria di II grado. La ricerca esplorativa – che, per economia di spazi, non può essere descritta in questo contributo, è stata condotta attraverso: 1) la somministrazione ai docenti di un'intervista semistrutturata dalla finalità esplicitativa sull'immaginario musicale e sul sapere pratico dell'insegnamento; 2) un questionario, somministrato agli studenti, sull'immaginario musicale e sulla percezione delle pratiche di insegnamento musicale: si è inteso valorizzare la voce studente, spesso ignorata eppure pienamente legittimata come supporto ai processi decisionali e al miglioramento delle pratiche, anche in ambito musicale (Spruce, 2015).

Il secondo obiettivo del progetto è stato promuovere la cultura musicale a scuola attraverso la sperimentazione di alcune azioni innovative: Laboratori di musica, personalizzati per grado scolastico, indirizzati agli studenti delle classi partecipanti al progetto. Specificamente, sono stati attivati, in partena-

riato con l'Associazione Musico Culturale Aulos di Noci [sede decentrata dell'Orff-Schulwerk Italiano di Roma], quattro laboratori nelle classi delle Scuole di Istruzione Primaria destinatarie del D.M. 8/2011³ intitolati *'Suono quel che sono', 'A ritmo di...', 'Ascolta... la musica ti parla', 'La mia voce in coro'*; per le scuole secondarie di I grado ad Indirizzo Musicale, si è ritenuto opportuno avviare un laboratorio di *tecnologie musicali* come primo segno di continuità con il Liceo Musicale intitolato *"Musica è... creatività, pensiero, innovazione"*; infine, sono stati attivati tre Laboratori nei Licei musicali: un *Laboratorio di acquisizione, montaggio ed editing musicale*; un *Laboratorio di Musica Elettronica* finalizzato alla composizione di brani musicali inediti; un *Laboratorio orchestrale* finalizzato alla produzione di un evento finale all'interno dell'orchestra dei Licei Musicali. I Laboratori, che hanno avuto come esito performances, concerti ed eventi di disseminazione, hanno coinvolto complessivamente 1460 studenti (comprensivi – oltre che dei 196 studenti partecipanti alla ricerca esplorativa – anche degli altri studenti delle cinque scuole partner, destinatari *indiretti* del progetto, partecipanti ad eventi e azioni di disseminazione), 40 docenti (fra cui i 25 docenti partecipanti alla ricerca esplorativa, più i docenti Tutor d'aula dei Laboratori nelle 5 scuole coinvolte e i docenti Coordinatori delle specifiche attività dei laboratori, coinvolti anche nella fase di disseminazione del progetto), 5 Dirigenti.

Il terzo obiettivo è stato quello di formalizzare un dispositivo di progettazione *curricolare* per l'insegnamento pratico della musica dalla scuola dell'infanzia fino ai Licei: la fase di formalizzazione del curriculum verticale ha coinvolto (oltre a chi scrive), due Maestri del Conservatorio N. Piccinni di Bari (di Pianoforte e di Didattica della musica), oltre che un gruppo di docenti di scuola (di strumento musicale): un insegnante di Strumenti a percussione della scuola capofila don L. Milani di Acquaviva delle Fonti (Responsabile del progetto), specializzato in Didattica della musica, con esperienza di Laboratori musicali per bambini della fascia di età 0-6; un'insegnante di Pianoforte di Liceo musicale; un'insegnante di strumento presso un istituto comprensivo, con esperienza pluriennale sia nella scuola primaria che dell'infanzia, specializzata in Didattica della musica; un insegnante di strumento musicale presso la scuola sec. di I grado, specializzato in Didattica della musica. Vengono presentati, di seguito, alcuni esiti della terza fase della ricerca-formazione – documentata nella sua interezza in un volume che documenta i risultati del progetto (Vinci, 2018).

UN OUTPUT DEL PROGETTO: IL DISPOSITIVO DI PROGETTAZIONE CURRICOLARE A PARTIRE DALLA SCUOLA DELL'INFANZIA

L'ultima fase di ricerca – finalizzata alla condivisione di linee guida progettuali per la formalizzazione di un dispositivo curricolare per l'insegnamento pratico della musica dalla scuola dell'infanzia fino ai Licei – è stata condotta attraverso otto incontri che hanno visto interagire, come si è anticipato, due Maestri di un Conservatorio di Musica, un Ricercatore di *Didattica e pedagogia speciale*, due docenti di strumento nei Licei musicali, due docenti di strumento in due Istituti comprensivi. La formalizzazione del dispositivo è stata preceduta da alcuni momenti propedeutici alla condivisione, all'interno del Gruppo di lavoro (GdL), di un "alfabeto" comune: da subito ci si è confrontati, infatti, con livelli diversi di expertise. All'interno di questi incontri – intervallati da un lavoro di condivisione online resa possibile da una piattaforma e-learning dedicata al progetto – sono state messe in atto le seguenti azioni.

1) Una prima analisi delle risultanze della ricerca esplorativa, che hanno svolto la funzione di *scaffolding* alle discussioni del gruppo di lavoro sulla verticalizzazione del curricolo musicale, in quanto "fotografia" (seppur parziale) di come viene insegnata la pratica musicale e di quali difficoltà incontrano docenti e studenti nei processi di insegnamento-apprendimento musicale.

2) Uno studio dei documenti legislativi che sostengono⁴ la costruzione del curricolo scolastico e del framework europeo⁵ di cornice all'insegnamento capace di promuovere competenza.

3) La condivisione di alcuni principi-guida orientativi per il successivo lavoro di formalizzazione del dispositivo, di cui si richiamano alcuni per la scuola primaria e per la scuola dell'infanzia: avviare, nelle classi prime e seconde della primaria, un orientamento musicale di base e *per tutti* incentrato su: vocalità, ritmica, esplorazione ambientale sonora; nelle classi terze, quarte e quinte, avviare anche l'educazione strumentale: nella classe terza, utilizzando lo strumentario Orff (che comprende tutti gli strumenti: famiglie di flauti, pizzico/corde, tastiera/percussioni) e promuovendo l'esplorazione e l'orientamento strumentale; nelle classi quarte e quinte, promuovendo un orientamento più mirato verso strumenti specifici. L'anticipazione dello studio strumentale nella scuola primaria costituisce una novità ma si rivela indispen-

sabile per creare un raccordo con le scuole secondarie. La necessità di 'anticipare' alcune esperienze musicali nei primi gradi scolastici ha portato a confrontarsi con l'importanza di avviare già dall'infanzia precise forme di educazione artistico-espressiva e orientamento musicale. La stessa competenza digitale, nella scuola primaria intesa come tecnica, trova, ad esempio, un antecedente nel processo di codifica e decodifica suono-segno che si avvia in tenera età: la mediazione digitale avviene, di fatto, già a partire dalla scuola dell'infanzia.

4) La condivisione di una *grammatica musicale* (una sintetica descrizione epistemologica della disciplina) per formare il pensiero musicale (Lamanna, 2000), da declinare nei vari gradi scolastici. Questo lavoro è stato progressivo e ha visto dapprima l'individuazione di alcune categorie fondative del sapere musicale, successivamente ampliate ed affinate. I nuclei individuati inizialmente sono: *la voce, la ritmica, l'orecchio musicale, l'osservazione e l'analisi dei fenomeni acustici, i processi di codifica e decodifica*. Si è tenuto conto delle varie componenti che interagiscono nel raggiungimento di alcuni traguardi nell'educazione musicale: nell'analisi ed esplorazione musicale, ad esempio, la produzione di insieme, gli schemi (timbrici, ritmici, melodici) e le esecuzioni (della voce, del corpo, dello strumento, delle tecnologie); nel raggiungimento del traguardo di *produzione musicale* interagiscono voce, corpo e strumento; per quanto riguarda l'esecuzione, essa può essere solista o di gruppo, condotta con voce o strumenti (poveri, didattici, di varie culture). Tre elementi, in particolare, sono apparsi come "capisaldi" su cui far ruotare diverse attività nella curricolazione, già a partire dall'infanzia e secondo un'articolazione *in verticale*: la voce; il corpo; le *tecnologie musicali*.

5) L'analisi delle *Indicazioni nazionali per il curricolo 2012* e del documento *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*⁶, che considera le discipline artistiche come "strumenti culturali per la cittadinanza", enfatizzando il loro ruolo nello "*sviluppo armonioso della personalità e per la formazione di una persona e di un cittadino capace di esprimersi con modalità diverse, di fruire in modo consapevole dei beni artistici, ambientali e culturali, riconoscendone il valore per l'identità sociale e culturale e comprendendone la necessità della salvaguardia e della tutela*".

6) Condivisione di schede 'vuote' per la compilazione delle matrici curricolari; suddivisione del lavoro fra i membri del GdL – sulla base delle specifiche competenze di ciascuno – e revisione ricorsiva delle



Fonte: Vinci (2018)

Figura 1. Prospetto di sintesi - dispositivo di progettazione curricolare verticale

prime schede compilate, fino alla condivisione del lavoro di progettazione (che, come si specificherà successivamente, costituisce tutt'altro che il "tassello finale" del lavoro di progettazione: si tratta di un primo step, ancora da completare in molti campi che necessitano di una riflessione peculiare – ad esempio, quelli relativi alla *valutazione* delle competenze musicali – e, soprattutto, ancora da sperimentare concretamente e validare in classe).

Per quanto riguarda specificatamente la scuola dell'infanzia, siamo partiti dai traguardi per lo sviluppo della competenza tratti dalle Indicazioni Nazionali per il curriculum 2012 – che, com'è noto, nella scuola dell'infanzia si articolano nei campi di esperienza: *Il sé e l'altro*, *Il corpo e il movimento*, *Immagini, suoni, colori*, *I discorsi e le parole*, *La conoscenza del mondo*.

In una tabella di sintesi⁷ sono stati messi in relazione – all'interno del Quadro della Competenze Chiave Europee (prima finca della colonna) – i traguardi per lo sviluppo delle competenze sonore musicali nei *Campi di esperienza* indicati dalle Indicazioni nazionali (ultima finca della tabella) con gli *Ambiti disciplinari della musica*⁸. La tabella nasce con l'intento di offrire una matrice capace di mettere in relazione le Competenze chiave europee (che ritroviamo in tutti i gradi scolastici, nella loro trasversalità), il Profilo dello studente e i traguardi per lo sviluppo delle competenze con i Campi di esperienza prevalenti della scuola dell'infanzia e gli ambiti disciplinari specifici della musica.

Quadro delle Competenze Chiave (Racc. del 18/12/2006)	Profilo delle competenze dello studente al termine del primo ciclo di istruzione	AMBITI DISCIPLINARI DELLA MUSICA	Finalità della Scuola dell'Infanzia	Traguardi per lo sviluppo delle competenze sonoro-musicali nei CAMPI DI ESPERIENZA prevalenti
1 COMUNICAZIONE NELLA MADRE-LINGUA	Dimostra padronanza della lingua italiana per comprendere enunciati e testi di una certa complessità, esprimere proprie idee, adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni.	Educazione della voce Educazione ritmica Educazione dell'orecchio musicale	ACQUISIRE COMPETENZE : domandare ascoltare raccontare rievocare descrivere rappresentare immaginare	I DISCORSI E LE PAROLE A) Esprime e comunica <i>emozioni e sentimenti</i> attraverso il linguaggio verbale B) Riconosce la <i>reciprocità</i> di attenzione tra chi parla e chi ascolta C) Sperimenta <i>rime, filastrocche, drammatizzazioni</i> D) Cerca somiglianze e analogie tra <i>suoni e significati</i> E) Inventava nuove <i>parole</i> F) Ascolta e comprende narrazioni, racconti e storie G) Usa il linguaggio per <i>progettare e regolare attività</i> H) Riconosce e sperimenta la <i>pluralità</i> dei linguaggi I) Esplora e sperimenta le <i>prime forme</i> di comunicazione attraverso la scrittura
2 COMUNICAZIONE NELLE LINGUE STRANIERE	È in grado di esprimersi a livello elementare in lingua inglese, di affrontare una comunicazione essenziale in una seconda lingua. Utilizza la lingua inglese nell'uso di tecnologie dell'informazione e comunicazione	Educazione della voce Educazione ritmica Educazione dell'orecchio musicale	ACQUISIRE COMPETENZE : domandare ascoltare raccontare rievocare descrivere rappresentare	I DISCORSI E LE PAROLE A) Familiarizza con una seconda lingua diventando consapevole di suoni, tonalità, significati diversi B) Riconosce la reciprocità di attenzione tra chi parla e chi ascolta

<p>3 COMPETENZA MATEMATICA E COMPETENZE DI BASE IN SCIENZA E TECNOLOGIA</p>	<p>Le sue conoscenze matematiche gli consentono di analizzare dati e fatti della realtà, di verificare l'attendibilità di analisi e statistiche proposte da altri. Possiede un pensiero razionale per affrontare sulla base di elementi certi problemi e situazioni. Si orienta nello spazio e nel tempo dando espressione a curiosità e ricerca di senso. Osserva ed interpreta ambienti, fatti, fenomeni e produzioni artistiche.</p>	<p>Osservazione ed analisi dei fenomeni acustici relativi a ambienti, viventi, materiali, oggetti sonori e strumenti musicali</p>	<p>ACQUISIRE COMPETENZE :</p> <ul style="list-style-type: none"> - curiosare - osservare - esplorare - confrontare - rappresentare - immaginare - simulare 	<p>LA CONOSCENZA DEL MONDO</p> <p>A) Raggruppa e ordina oggetti e materiali secondo criteri diversi</p> <p>B) Identifica alcune proprietà</p> <p>C) Confronta e valuta quantità</p> <p>D) Utilizza simboli per registrarle e “misurarle” alla sua portata</p> <p>E) Sa collocare le azioni quotidiane nel tempo (della giornata e settimana)</p> <p>F) Riferisce eventi del passato recente e dice l'accadere nell'immediato futuro</p> <p>G) Osserva il proprio corpo, i viventi, gli ambienti, i fenomeni naturali e si accorge dei cambiamenti</p> <p>H) Si interessa a macchine e strumenti tecnologici e ne scopre funzioni ed usi</p> <p>I) Familiarizza con le strategie del contare e dell'operare con i numeri per le prime misurazioni di lunghezze, pesi e altre quantità</p> <p>L) Individua la posizione di oggetti e persone nello spazio ed usa i termini avanti/dietro, ecc.</p> <p>M) Segue correttamente un percorso sulla base di indicazioni.</p>
<p>4 COMPETENZA DIGITALE</p>	<p>Ha buone competenze digitali. Usa con consapevolezza le tecnologie:</p> <ul style="list-style-type: none"> - per ricercare ed analizzare dati e informazioni, - per distinguere informazioni che necessitano approfondimento, controllo e verifica, - per interagire con soggetti diversi nel mondo. 	<p>Codifica e decodifica del rapporto suono-segno (lettura/scrittura) e uso delle varie forme di scrittura musicale.</p>	<p>ACQUISIRE COMPETENZE :</p> <p>rappresentare</p> <p>domandare</p> <p>ascoltare</p> <p>esplorare</p> <p>comunicare</p> <p>rappresentare</p> <p>immaginare.</p>	<p>I DISCORSI E LE PAROLE / IMMAGINI, SUONI, COLORI</p> <p>A) Incontra attraverso la scrittura le tecnologie digitali e i nuovi media</p> <p>B) Esplora i primi alfabeti musicali utilizzando i simboli di notazione informale per codificare i suoni percepiti e riprodurli</p> <p>C) Esplora e sperimenta le prime forme di comunicazione incontrando anche le tecnologie digitali e i nuovi media</p>

5 IMPA- RARE A IMPA- RARE	<p>Possiede un patrimonio di conoscenze e nozioni di base. È capace di</p> <ul style="list-style-type: none"> - cercare e procurarsi velocemente nuove informazioni, - impegnarsi in nuovi apprendimenti anche in modo autonomo. 	Pratica vocale e strumentale individuale e di gruppo per l'acquisizione progressiva di un metodo di apprendimento (basato sull'auto-correzione e l'individuazione dell'errore)	<p>ACQUISIRE COMPETENZE :</p> <ul style="list-style-type: none"> - giocare, muoversi, manipolare, curiosare, domandare, riflettere sull'esperienza, esplorare, osservare, confrontare, ascoltare, comprendere, raccontare, rievocare, descrivere, rappresentare, immaginare, inventare, simulare, ripetere 	<p>TUTTI I CAMPI DI ESPERIENZA DECLINATI</p> <p>(competenza trasversale)</p>
6 COMPE- TENZE SOCIALI E CIVICHE	<p>Inizia ad</p> <ul style="list-style-type: none"> - affrontare in autonomia e con responsabilità le situazioni di vita tipiche della sua età - riflettendo ed esprimendo la propria personalità in tutte le sue dimensioni. <p>Utilizza gli strumenti della conoscenza per, comprendere se stesso e gli altri, riconoscere ed apprezzare le diverse identità e le tradizioni culturali e religiose in un'ottica di rispetto reciproco e di dialogo.</p> <p>C) Rispetta le regole condivise D) Collabora con gli altri per la costruzione del bene comune E) Ha cura e rispetto di sé e rispetto della convivenza civile F) Ha attenzione per le funzioni pubbliche alle quali partecipa nelle diverse forme: momenti educativi formali ed informali, esposizione pubblica del proprio lavoro, occasioni rituali nella comunità che frequenta, azioni di solidarietà, manifestazioni sportive non agonistiche, volontariato, ecc...</p>	Far musica insieme	<p>CITTADINANZA (come attenzione alle dimensioni etiche e sociali)</p> <p>IDENTITÀ (costruzione del sé, autostima, fiducia nei propri mezzi)</p> <p>AUTONOMIA (rapporto sempre più consapevole in relazione agli altri)</p>	<p>IL SÉ E L'ALTRO</p> <p>A) Gioca in modo costruttivo e creativo con gli altri B) Sviluppa il senso di identità personale, percepisce le proprie esigenze e i propri sentimenti, sa esprimerli in modo sempre più adeguato C) Conosce le tradizioni della famiglia, della comunità e le mette a confronto con le altre D) Ha raggiunto una prima consapevolezza delle regole del vivere insieme E) Si orienta nelle prime generalizzazioni di passato, presente e futuro F) Si muove con crescente sicurezza e autonomia negli spazi familiari modulando progressivamente voce e movimento, anche in rapporto agli altri e alle regole condivise G) Riconosce i più importanti segni della sua cultura e del territorio</p>

7 SPIRITO D'INI- ZIATIVA E IM- PRENDI- TO-RIA- LITA'	<p>A) Orienta le proprie scelte in modo consapevole</p> <p>B) S'impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri</p> <p>C) Dimostra originalità e spirito d'iniziativa</p> <p>D) Si assume le proprie responsabilità</p> <p>E) Chiede e sa fornire aiuto</p> <p>F) È disposto ad analizzare se stesso e a misurarsi con le novità e gli imprevisti.</p>	Creatività musicale per l'autonomia elaborazione del materiale sonoro (improvvisazione, variazione, composizione)	<p>AUTONOMIA (rapporto sempre più consapevole in relazione agli altri)</p> <p>IDENTITA' (costruzione del sé, autostima, fiducia nei propri mezzi)</p>	<p>IL CORPO E IL MOVIMENTO</p> <p>A) Vive la propria corporeità e ne capisce il potenziale comunicativo ed espressivo</p> <p>B) Matura condotte che gli consentono una buona autonomia nella gestione della giornata a scuola</p> <p>C) Riconosce i segnali e i ritmi del proprio corpo</p> <p>D) Controlla l'esecuzione del gesto, valuta il rischio</p> <p>E) Interagisce con gli altri nei giochi di movimento nella musica, nella danza, nella comunicazione espressiva</p> <p>F) Si misura con la creatività e la fantasia</p> <p>G) Riconosce il proprio corpo, le sue diverse parti e rappresenta il corpo fermo e in movimento.</p>
8 CONSA- PEVO- LEZZA ED ESPRES- SIONE CULTU- RALE	<p>Riflette ed esprime la propria personalità in tutte le sue dimensioni.</p> <p>Ha consapevolezza delle proprie potenzialità e limiti.</p> <p>Interpreta i sistemi simbolici e culturali della società.</p> <p>Si orienta nello spazio e nel tempo dando espressione a curiosità e ricerca di senso.</p> <p>Osserva ed interpreta ambienti, fatti, fenomeni e produzioni artistiche.</p> <p>Si impegna in campi espressivi, motori, artistici.</p>	Padronanza degli elementi costitutivi del linguaggio musicale e del loro valore semantico, simbolico, culturale, a fini interpretativi e di fruizione consapevole dei repertori.	<p>IDENTITÀ (costruzione del sé, autostima, fiducia nei propri mezzi)</p> <p>AUTONOMIA (rapporto sempre più consapevole in relazione agli altri)</p>	<p>IMMAGINI, SUONI, COLORI</p> <p>A) Comunica, esprime emozioni, racconta utilizzando le varie possibilità del linguaggio del corpo</p> <p>C) Segue con piacere spettacoli teatrali, musicali, visivi, di animazione</p> <p>D) Sviluppa interesse per l'ascolto della musica</p> <p>E) Scopre il paesaggio sonoro attraverso attività di percezione e produzione musicale utilizzando voce, corpo e oggetti</p> <p>F) Sperimenta e combina elementi musicali di base utilizzando semplici sequenze sonoro-musicali.</p>

Fonte: Vinci (2018)

Tabella 1. Quadro di sintesi: Traguardi per lo sviluppo delle competenze sonoro-musicali nei campi di esperienza prevalenti - scuola dell'infanzia

Successivamente sono state elaborate – per ogni ambito disciplinare richiamato nel quadro di sintesi – delle specifiche schede progettuali curricolari indicanti, oltre alle competenze, al/i campo/i di esperienza e all’/agli ambito/i disciplinare/i coinvolto/i, anche obiettivi e contenuti, giochi ed esempi di attività, note metodologiche utili per l’insegnante. Mancano, come si è anticipato, indicazioni relative a modalità e stru-

menti specifici per la valutazione delle competenze musicali (oggetto di un lavoro in programmazione). Per economia di spazi si riporta solo un estratto di una scheda, relativa all’ambito disciplinare dell’*educazione alla voce*, invitando alla lettura del volume che documenta i risultati dell’intero progetto (Vinci, 2018).

COMPETENZE	COMUNICAZIONE NELLA MADRE-LINGUA COMUNICAZIONE NELLE LINGUE STRANIERE
COMPETENZA TRASVERSALE/META-COGNITIVA	IMPARARE AD IMPARARE
CAMPO/I D’ESPERIENZA	I DISCORSI E LE PAROLE IL SE’ E L’ALTRO
AMBITO/I DISCIPLINARE	EDUCAZIONE DELLA VOCE

Obiettivi e contenuti	Giochi / Attività (esempi)	Note metodologiche
Il bambino esplora le possibilità espressive della voce relative alle emozioni di base (sussurrare, ridere, sbuffare, piangere, spaventarsi, sorprendersi, essere disgustati, cantare, conversare) e le riproduce.	Giochi di finzione stimolati dall’insegnante per far sperimentare le varie emissioni vocali giocando con le labbra, con la lingua, i denti. Il Gioco del PUSC BA: prima l’insegnante nasconde il suo volto dietro le mani atteggiandolo espressione sonora tra quelle sperimentate (il PUSC) poi lo scopre mostrandolo ai bambini (il BA) che dovranno sonorizzare in modo idoneo l’espressione rappresentata. Poi a turno si cimentano i bambini nella proposta mimica del volto.	La proposta consiste nell’adattamento di un gioco tradizionale che l’adulto fa con i più piccoli per sorprenderli e divertirli coprendo e scoprendo il proprio viso. Questo gioco è importante anche per lo sviluppo della creatività in musica.
Esplora e riproduce con la propria voce <i>i versi degli animali</i> dopo averli ascoltati dal vivo o registrati.	Si potranno usare le TOMBOLE SONORE (rapporto suono-segno). Si partirà dagli animali domestici per scoprire il verso di animali più lontani dall’esperienza dei piccoli.	Evitare gli stereotipi: partire sempre da un reale ascolto dei versi degli animali. Molte tracce si trovano in Internet anche di animali esotici.
Il bambino gioca con la voce riproducendo formule fonetiche. Si scopre il timbro delle vocali e delle consonanti insieme alle <i>sonorità linguistiche dell’alfabeto</i> italiano ma allo stesso modo si può operare con i suoni di una seconda lingua.	Cic/ciac, patapuffete, zig/ zag, ticche/tacche, tapum/tapum, papapam, tricche/ballacche, accipicchia...	Il bambino esplora le diverse sonorità giocando con le labbra, la lingua, le guance, i denti. Gioca con le vocali e con le consonanti e ne scopre le differenze timbrico-fonetiche.

Scopre e usa a fini espressivi il timbro della voce (voce inespressiva, nasale, cavernosa, gutturale).

Cercare onomatopree per riprodurre il suono delle diverse parti del corpo
Cercare onomatopree per riprodurre il suono degli oggetti
Cercare onomatopree per riprodurre *il suono degli strumenti musicali didattici*.

Scopre, sviluppa e controlla la funzione respiratoria sia nella *fase espiratoria che inspiratoria*.

Scopre, sviluppa e controlla l'emissione del suono vocalico, la sua durata e la sua intensità.

Graduare l'emissione della voce dal pianissimo al fortissimo (*crescendo*) e poi dal fortissimo al pianissimo (*diminuendo*) prima parlando liberamente e poi su un solo suono.

Parlare prima come un robot (voce inespressiva e meccanica perché non cambia inflessione timbrica, d'intensità, di durata e di altezza), poi usando la voce espressiva il bambino si tocca le guance, la gola, il petto per sentire dove la voce risuona.

Il GIOCO delle ONOMATOPEE

Bat – bat : battere

Plap- plap :

Gulp :....

Z z z z z z :....

Str – str – str :.....

cr-cr-cr-cr : fanno le unghie se le sfregiamo tra di loro, e sulla carta?

Gonfiare palloncini, soffiare con una cannuccia nell'acqua e poi su una goccia di colore, fare le bolle di sapone, spegnere la fiamma di una candela e poi soffiare senza spegnerla, spingere una pallina o una piuma con il soffio.

Il GIOCO DEI CONTRASTI

Chiamare per nome un compagno con un'unica emissione di fiato, prima da vicino e poi da lontano. Che cosa cambia?

Pronunciare una frase con un'unica emissione di fiato prolungando la frase e di conseguenza la durata dell'emissione.

GIOCO: L'orologio dell'intensità

L'insegnante, partendo dal mani giunte (mezzanotte/silenzio) allargherà le braccia e le mani progressivamente a scatti in senso orizzontale per indicare il crescendo fino al forte (massima apertura). Partendo da questa posizione di massima apertura richiuderà le mani per ritornare al sonno silenzio della mezzanotte mentre i bambini emettono suoni graduandone l'energia secondo il gesto dell'insegnante.

Gola, naso, bocca, cassa toracica sono casse di risonanza importantissime che possono essere sfruttate per dare colore alla nostra voce.

Qui torna utile tutto il lavoro di esplorazione e identificazione dei suoni fatto precedentemente.

Le onomatopree aiutano i bambini ad identificare le azioni che compiono sul corpo/oggetti/strumenti: soffiare, grattare, battere, strisciare, sfregare, scuotere, strappare (la carta è una fonte notevole di esperienze tattili e sonore). I bambini scoprono i suoni del corpo in movimento, degli oggetti e quindi degli strumenti didattici.

In questo modo si lavora sul rapporto voce – spazio, e sui contrasti:

più energia – più forte/
meno energia – piano,
suono lungo/ suono corto.

L'esperienza che fanno i bambini rispetto al suono / silenzio e la graduazione del crescendo/ diminuendo è simile a quella del pieno e del vuoto.

Graduare l'emissione di una vocale, di una parola, di una frase in senso ascendente e discendente accompagnandosi con il movimento del braccio.

GIOCO DEL MISSILE CHE PARTE: accompagniamo con la voce (e con un gesto appropriato delle braccia e del corpo) il movimento verso l'alto del missile.

GIOCO DELLA CADUTA NEL BURRONE: accompagniamo con la voce in senso discendente (e con un gesto appropriato delle braccia e del corpo) il movimento verso il basso del personaggio del fumetto che precipita nel burrone. E se avesse il paracadute come useremmo la voce per sonorizzare la sua caduta?

Denomineremo suoni acuti i suoni raggiunti dalla voce molto in alto "in cielo" e suoni gravi quelli raggiunti dalla voce molto in basso "in fondo al burrone".

È importante che i bambini tocchino la gola mentre producono i suoni ascendenti del missile e discendenti della caduta per percepire il movimento ascendente e discendente della loro piccola laringe che si sposta verso l'alto e verso il basso ed assimilare il rapporto suono/ movimento (educazione dell'orecchio).

Intonare suoni acuti, gravi ed intermedi seguendo l'indicazione data dalla mano.

GIOCO: L'OROLOGIO DELLE ALTEZZE
In questo gioco le lancette dell'orologio rappresentate dalla mano dell'insegnante si muovono in senso verticale a tre livelli: su, giù, in mezzo.

Vedi poi i segni per la lettura/ scrittura del suono.

Fonte: Vinci (2018)

Tabella 2. Estratto della scheda "Ambito disciplinare: educazione della voce"

"LIMITI" DELLA RICERCA, SFIDE E PROSPETTIVE

La formalizzazione del dispositivo documentale di progettazione curricolare è avvenuta nella consapevolezza di non poter indicare aprioristicamente e analiticamente attività e contenuti validi in assoluto e per tutti i contesti, ma di poter proporre uno strumento progettuale adattabile alle singole realtà scolastiche, nel rispetto del principio dell'autonomia dell'insegnamento: la proposta, esito della ricerca-formazione, dovrebbe essere considerata a mo' di uno schema generale, avente una finalità *orientativa* per la progettazione disciplinare e interdisciplinare (e non come un insieme di "soluzioni" da applicare acriticamente).

Quali i "limiti" della ricerca – legati a innumerevoli fattori fra cui, in primis, la necessità di tempi assai lunghi per l'elaborazione di un dispositivo progettuale – che, tuttavia, fungono da *sfide* sollecitanti nuove future direzioni della ricerca?

Il primo limite, cui si è già accennato: l'impos-

sibilità di completare il dispositivo curricolare con modalità e strumenti per la *valutazione* delle competenze musicali. Si tratta di un prosieguo della ricerca, in programmazione, che si connette strettamente al secondo oggettivo limite di questo primo lavoro sulla didattica musicale: l'impossibilità, nei tempi e per le risorse disponibili per il raggiungimento di tutti gli obiettivi del progetto, di "validare" e sperimentare concretamente in classe il dispositivo di progettazione output del progetto. Sono in fase di programmazione azioni ulteriori della ricerca-formazione, focalizzati più specificamente sulla sperimentazione e validazione del dispositivo progettuale in classe e sui meccanismi di trasposizione didattica del curriculum utilizzati dagli insegnanti, con uno studio inedito sui processi di mediazione del sapere musicale concretamente messi in atto, i cui risultati saranno formalizzati in un contributo successivo. Pur rispondendo, probabilmente solo in parte, al bisogno manifestato inizialmente dalle scuole – l'assenza di un curriculum

verticale musicale condiviso dagli attori del sistema formativo musicale – il progetto ha però permesso di costituire una prima rete di interlocutori con competenze diverse – musicali, scolastiche, didattiche, di ricerca – capace di iniziare a confrontarsi sulla formazione di un curriculum verticale.

La ricerca-formazione condotta ha sicuramente promosso il pieno riconoscimento della pratica musicale nelle scuole a partire dalla scuola dell'infanzia e un impegno progettuale, intenzionale, costante e non sporadico sulla curricolazione verticale degli studi musicali, sulla qualificazione e lo sviluppo professionale degli insegnanti, sulla promozione di efficaci metodologie didattiche di insegnamento. *Fare esperienza* musicale e artistica attraverso le svariate forme in cui essa si manifesta (“fare musica insieme”, esprimere la propria vocalità, valorizzare il potenziale estetico del corpo, utilizzare strumenti musicali, educare il sentimento estetico nell'incontro con il bene artistico-culturale) rappresenta un diritto che dovrebbe essere garantito per *tutti*. Non è un caso che anche la *Dichiarazione dei diritti culturali* di Friburgo (2007) abbia ribadito il diritto di ogni persona ad “accedere, in particolare attraverso l'esercizio dei diritti all'educazione e all'informazione, ai patrimoni culturali che costituiscono le espressioni delle diverse culture e delle risorse per le generazioni future” (Art. 3); la “libertà di esercitare, d'accordo con i diritti riconosciuti nella presente Dichiarazione, le proprie pratiche culturali e di perseguire un modo di vita associato alla valorizzazione delle proprie risorse culturali, in particolare nell'ambito dell'utilizzazione, della produzione e della diffusione dei beni e dei servizi” (Art. 5). Se l'arte costituisce un *diritto* inalienabile nella formazione di ogni persona, allora tutti i curricoli scolastici dovrebbero curare l'educazione musicale e il far fare un'esperienza esteticamente intensa della musica, cercando di colmare la progressiva separazione delle arti dagli oggetti e dalle circostanze dell'esperienza ordinaria, di ricostruire la continuità fra le opere d'arte e gli elementi costitutivi dell'esperienza e di superare una certa visione dominante che si basa sullo specialismo e la professionalizzazione nell'arte appannaggio di “pochi particolarmente dotati” (i quali apprendono, secondo una visione di stampo ottocentesco, in modo rigorosamente individuale e per osservazione ed imitazione del Maestro, considerato alla stregua di un “maestro di bottega”): l'arte – ricordando Dewey – non è qualcosa che può essere “relegato nei musei e nelle gallerie”, allontanato dai fini nella vita comune o della comunità, ma qualcosa che andrebbe coltivato

a prescindere da finalità professionalizzanti per contribuire alla formazione di diverse forme di pensiero.

Nella co-costruzione del dispositivo progettuale è emerso un tema chiave, ossia il delicato e complesso dialogo fra *didattica* e *saperi disciplinari*: ragionare sul curriculum scolastico implica un attraversare i confini delle discipline, un confrontarsi con epistemologie diverse e strutturate, un porsi domande cogenti sui processi di *trasposizione* dell'oggetto di studio – in questo caso si tratta della trasposizione didattica (Chevallard, 1985; Schubauer-Leoni, Leutenegger, 2005) del sapere musicale⁹ – e di mediazione del docente affinché si trasformi in apprendimento dello studente (Shulman 1986, 2004; Cochran, Deruiter, King 1993).

C'è un altro tema chiave, oltre a quello della dialettica fra didattica e saperi disciplinari, che ha segnato lo svolgersi dell'esperienza, ed è l'importanza di *ripensare i modelli di formazione e di sviluppo professionale* dell'insegnante. La sua responsabilità *nell'orchestrazione didattica* delle variabili che sottendono i processi apprenditivi è sempre maggiore: al docente si richiede *expertise* nella costruzione del curriculum in verticale, un'alta capacità di gestione (anche nel raccordo con i colleghi) delle modalità di progettazione/valutazione delle competenze degli studenti, il sapersi misurare con compiti complessi che richiedono capacità di auto-osservazione e autovalutazione, una presa di coscienza della propria storia, della propria identità sonoro-musicale, delle pratiche e delle condotte implicite nel contesto culturale circostante, una valorizzazione del proprio vissuto esperienziale e della propria soggettività insegnativa in ambito musicale (Liston, Zeichner, 1991). Questo vale in particolare per gli insegnanti che operano nella scuola dell'infanzia: diverse ricerche internazionali mostrano infatti che gli insegnanti della scuola dell'infanzia, pur riconoscendo quanto i bambini amino le attività musicali, non abbiano fiducia nelle proprie capacità di cantare e suonare in ambiente prescolare (Garvis, Pendergast, 2011; Gruenhagen, 2012). In tale ambito è necessario che l'insegnante possieda una conoscenza specifica ma, allo stesso tempo, interdisciplinare e afferente a differenti aree di contenuto (Sheridan, Williams, Sandberg, Vourinen, 2011): la formazione degli insegnanti di educazione alla pratica musicale nella scuola dell'infanzia dovrebbe quindi prevedere sia contenuti didattici teorici che attività pratiche musicali (Russell-Bowie, 2009; Garvis, Pendergast, 2010; Heyning, 2011; Georgii-Hemming, 2013; Ehrlin, Gustavsson, 2015), sviluppare conoscenze specifiche che possano essere acquisite solo attraverso una forma-

zione di medio-lungo termine (Young, 2016), capace di promuovere il senso di autoefficacia e di introdurre nuove pratiche educative e multidisciplinari (Bolduc, Evrard, 2017).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Adachi, M., Trehub, S.E. (2012). Musical lives of infants. In G. McPherson, G. Welch (Eds.), *The Oxford handbook of music education* (229-247). New York, NY: Oxford University Press.
- Addessi, A.R. (2009). The musical dimension of daily routines with under-four children during diaper change, bedtime and free-play. *Early Child Development and Care*, 179(6), 747-768.
- Altet, M., Vinatier, I. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Barrett J.R. (2007). *Currents of Change in the Music Curriculum*. In L. Bresler (Ed.). *International Handbook of Research in Arts Education*. Dordrecht: Springer.
- Barrett, M. (2010). *A cultural psychology of music education*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Blood, A.J., Zatorre, R.J. (2001). Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated with reward and emotion. *National Academy of Sciences*, 98, 11818 - 11823.
- Bolduc, J., Evrard, M. (2017). Music Education From Birth to Five: An Examination of Early Childhood Educators' Music Teaching Practices. *Research & Issues in Music Education*, 13(1).
- Bresler, L. (Ed.). (2004). *Knowing bodies, moving minds: Towards embodied teaching and learning*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble: La pensée Sauvage.
- Cochran, K.F., Deruiter, J.A., King, R.A. (1993). Pedagogical Content Knowing: An integrative Model for Teacher Preparation. *Journal of Teacher Education*, 44, 263-272.
- Custodero, L.A. (2006). Singing practices in 10 families with young children. *Journal of Research in Music Education*, 54(1), 37-56.
- Darrow, A.A. (2015). Ableism and social justice. Rethinking Disability in Music Education. In C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (204-220). New York: Oxford University Press.
- De Vries, P. (2007). The use of music CDs and DVDs in the home with the under-fives: What the parents say. *Australian Journal of Early Childhood*, 32(4), 18-21.
- Dean, B. (2014). *Uncovering the hidden world of song: Exploring young children's singing at home*. Paper presented at the 36th annual ANZARME conference, Queenstown, New Zealand.
- Delalande, F., Cornara, S. (2010). Sound explorations from the ages of 10 to 37 months: The ontogenesis of musical conducts. *Music Education Research*, 12(3), 257-268.
- Delfrati, C. (2009). *Canoni estetici e canoni esistenziali*. In A. Anceschi (Ed.). *Musica e educazione estetica. Il ruolo delle arti nei contesti educativi* (8-17). Torino: EDT.
- Desgagné, S. (2007). *Le défi de production de «savoir» en recherche collaborative: autour d'une de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante*. In M. Anadon (Ed.), *La recherche participative*. Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Dewey, J. (1995). *Arte come esperienza e altri scritti* (tr. it. A. Granese, Ed.). Firenze: La Nuova Italia (ed. or. 1934, *Art as Experience*. New York: Minton Balch & Co).
- Dura, M.T. (2002). *Movement and music: The kinesthetic dimension of the music listening experience*. In B. Hanley, T.W. Goolsby (Eds.). *Musical understanding: Perspectives in theory and practice* (119-134). Victoria, BC: Canadian Music Educators Association.
- Ehrlin, A., Gustavsson, H.-O. (2015). The Importance of Music in Preschool Education. The Importance of Music in Preschool Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(7).
- Eisner, E.W. (2003). Artistry in Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3).
- Ferrari, L., Addessi, A.R. (2014). A new way to play music together: The continuator in the classroom. *International Journal of Music Education*, 32(2), 171-184.
- Franklin, M.S., Moore, K.S., Yip, C., Jonides, J., Rat-tray, K., Moher, J. (2008). The effects of musical training on verbal memory. *Psychology of Music*, 36, 353-365.
- Garvis, S., Pendergast, D. (2010). Supporting novice teachers of the arts. *International Journal of Education & the Arts*, 11(8). Retrieved from <http://www.ijea.org/v11n8/>.
- Garvis, S., Pendergast, D. (2011). An investigation of early childhood teacher self-efficacy beliefs in the teaching of arts education. *International Journal of Education & the Arts*, 12(9), 1-15.
- Gaztambide-Fernández, R.A. (2008). The artist in society: Understandings, expectations, and curricu-

lum implications. *Curriculum Inquiry*, 38(3), 233-265.

Georgii-Hemming, E. (2013). Music as knowledge in the educational context. In E. Georgii-Hemming (Ed.), P. Burnard, S-E. Holgersen (Eds.). *Professional Knowledge in Music Teacher Education*. Aldershot: Ashgate.

Green, L. (2003). Why "ideology" is still relevant for critical thinking in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 2(2), 1-24. Retrieved from http://act.may-daygroup.org/-articles/Green2_2.pdf.

Gruenhagen, L.M. (2012). Learning in practice: A first-year early childhood music teacher navigates the complexities of teaching. *Research Studies in Music Education*, 34(1), 29-44.

Hanley, B., Montgomery, J. (2005). Challenges to music education: Curriculum reconceptualized. *Music Educators Journal*, 91(4), 17-20.

He, M.F., Schultz, B.D., Schubert, W.H. (Eds.). (2015). *The SAGE Guide to Curriculum in Education*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Heyning, L. (2011). 'I can't sing': The concept of teacher confidence in singing and the use within their classroom. *International Journal of Education & the Arts*, 12(13). Retrieved from <http://www.ijea.org/v12n13/>.

Ho, Y., Cheung, M., Chan, A. S. (2003). Music training improves verbal but not visual memory: Cross-sectional and longitudinal explorations in children. *Neuropsychology*, 17(3), 439-450.

Ilari, B., Young, S. (2016). MyPlace, MyMusic: Home musical experiences of children across the world. In B. Ilari, S. Young (Eds.). *Children's home musical experiences across the world*. Bloomington, IN: Indiana University Press.

Kim, E. (2013). Music technology-mediated teaching and learning approach for music education: A case study from an elementary school in South Korea. *International Journal of Music Education*, 31(4), 413-427.

Kirschner, S., Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, 31(5), 354-364.

Koops, L.H. (2012). "Now can I watch my video?": Exploring musical play through video sharing and social networking in an early childhood music class. *Research Studies in Music Education*, 34(1), 15-28.

Kraus, N., Chandrasekaran, B. (2010). Music training for the development of auditory skills. *Nature Reviews Neuroscience*, 11, 599-605.

Kridel, C. (Ed.). (2010). *Encyclopedia of curriculum studies*. London: SAGE.

Lamanna, M. (2000). *Progettazione curricolare e*

guida. Musica Maestri: percorsi creativi di didattica musicale. Bari: Edizioni Dal Sud.

Lamont, A. (2003). Toddlers' musical preferences: Musical preference and musical memory in the early years. *Annals of the New York Academic of Sciences*, 999, 518-519.

Liston, D.P., Zeichner, K.M. (1991). *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York: Routledge.

Malewski, E. (Ed.). (2010). *Curriculum studies handbook: The next moment*. New York: Routledge.

Malloch, S., Trevarthen, C. (2010). *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Marsh, K. (2013). Music in the lives of refugee and newly arrived immigrant children in Sydney, Australia. In P.S. Campbell, T. Wiggins (Eds.), *The Oxford handbook of children's musical cultures* (492-509). New York: Oxford University Press.

Martini, B. (2006). La programmazione didattica delle discipline, *Riforma e didattica*, 4, 21-26.

Martini, B., Cuomo, C., De Luca, M.R. (2011) *Trasposizione didattica del sapere musicale: aspetti di contenuto e di metodo*. In G. La Face Bianconi, A. Scalfare (Eds.). *La musica tra conoscere e fare* (123-156). Milano: FrancoAngeli.

Neulichedl, R. (2009). *La musica e le arti per una qualità poetica dell'esistenza*. In A. Anceschi (Ed.). *Musica e educazione estetica. Il ruolo delle arti nei contesti educativi* (3-7). Torino: EDT.

Niland, A. (2012). Exploring the lives of songs in the context of young children's musical cultures. *MinAd: Israel Studies in Musicology Online*, 10, 27-46.

Perla, L. (2002). *Educazione e sentimenti. Interpretazioni e modulazioni*. Brescia: La Scuola.

Perla, L. (Ed.) (2014). *I Nuovi Licei alla prova delle competenze. Per una progettazione nel biennio*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Pinar, W.F. (2008). *Curriculum Theory since 1950, Crisis, Reconceptualization, Internationalization*. In M. Connelly, H. Fang, J. Phillion, J. (Eds.). *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction* (491-513). Los Angeles: Sage.

Powell, K. (2004). *The apprenticeship of embodied knowledge in a taiko drumming ensemble*. In L. Bresler (Ed.), *Knowing bodies, moving minds: Towards embodied teaching and learning* (Vol. 3, 183-195). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Rauscher, F.H., Hinton, S.C. (2011). Music instruction and its diverse extra-musical benefits. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 29(2), 215-226.

- Regelski, T. (2005). *Curriculum: implications of aesthetic versus praxial philosophies*. In D. Elliott (Ed.). *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues* (219-248). Oxford: Oxford University Press.
- Reimer, B. (2004). *Music education for cultural empowerment*. Paper presented at the International Music Education Policy Symposium, Minneapolis, MN.
- Russell-Bowie, D. (2009). What me? Teach music to my primary class?. Challenges to teaching music in the primary schools in five countries. *Music Education Research*, 11(1), 23-26.
- Schubauer-Leoni, M.L., Leutenegger, F. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 3, 407-429.
- Schubert, W.H. (2008). *Curriculum inquiry* (Chapter 19). In F.M. Connelly, M.F. He, J. Phillion (Eds.), *Handbook of Curriculum and Instruction* (399-419). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schubert, W.H. (2010). Journeys of expansion and synopsis: Tensions in books that shaped curriculum inquiry, 1968-present. *Curriculum Inquiry*, 40(1), 17-94.
- Schubert, W.H. (2017). Growing Curriculum Studies: contributions of João M. Parakeva, *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, 12(1), 1-21.
- Scurati, C. (1997). *Pedagogia della scuola*. Brescia: La Scuola.
- Sheridan, S., Williams, P., Sandberg, A., Vuorinen, T. (2011). Preschool teaching in Sweden – a profession in change. *Educational Research*, 53(4), 415-437.
- Shulman, L.S. (1986). *Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A contemporary Perspective*. In M.C. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (3-36). New York: MacMillan.
- Shulman, L.S. (2004). *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spruce, G. (2015). *Music education, social justice, and the "student voice"*. Addressing Student Alienation Through a Dialogical Conception of Music Education. In C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, P. Woodford (Eds.). *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (287-301). New York: Oxford University Press.
- Steele, C.J., Bailey, J.A., Zatorre, R.J., Penhune, V.B. (2013). Early musical training and white-matter plasticity in the corpus callosum: Evidence for a sensitive period. *Journal of Neuroscience*, 33(3), 1282-1290.
- Strait, D.L., Parbery-Clark, A., Hittner, E., Kraus, N. (2012). Music training during early childhood enhances the neural encoding of speech in noise. *Brain and Language*, 123(3), 191-201.
- Trainor, L.J., Hannon, E.E. (2013). *Musical development*. In D. Deutsch (Ed.), *The psychology of music* (3rd ed., 423-498). London, UK: Elsevier.
- Trehub, S.E. (2010). In the beginning: A brief history of infant music perception. *Musicae Scientiae*, 14(2), 71-87.
- Trehub, S.E. (2016). *Infant musicality*. In S. Hallam, I. Cross, M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology* (2nd ed., 387-398). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Tronick, E. (2007). *The neurobehavioral and socio-emotional development of infants and children*. London, UK: Norton.
- UNESCO-IBE (2013). *Glossary of Curriculum Terminology*. Geneva: International Bureau of Education.
- Van den Akker, J. (2013). *Curricular Development Research as a Specimen of Educational Design Research*. In T. Plomp, N. Nieveen (Eds.). *Educational Design Research* (52-71). Enschede, the Netherlands: SLO Netherlands institute for curriculum development.
- Vestad, I.L. (2010). To play a soundtrack: How children use recorded music in their everyday lives. *Music Education Research*, 12(3), 243-255.
- Vinci, V. (2018). *La musica sperimentata in verticale: un'ipotesi di progettazione curricolare dalla scuola dell'infanzia ai Licei musicali*. Lecce: PensaMultimedia.
- Whiteman, P., Campbell, P. S. (2012). Picture it! Young children conceptualizing music. In C. H. Lum, P. Whiteman (Eds.), *Musical childhoods of Asia and the Pacific* (161-189). Charlotte, NC: Information Age.
- Winner, E., Goldstein, T.R., Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's sake? The impact of art education*. OECD Centre for Educational Research and Innovation.
- Woodford, P. (2005). *Democracy and music education: Liberalism, ethics, and the politics of practice*. Bloomington: Indiana University Press.
- Wu, Y.-T. (2015). *The socio-cultural musical environments and development of young children of the Chinese diaspora in London*. Paper presented at the MERYC conference, Tallinn University, Estonia.
- Young, M. (2010). *Educational policies for a knowledge society: reflections from a sociology of knowledge perspective*. GOETE: Keynote Lecture.
- Young, S. (2012). Theorizing musical childhoods with illustrations from a study of girls' karaoke use at home. *Research Studies in Music Education*, 14(2), 113-128.
- Young, S. (2016). Early childhood music education research: an overview, *Research Studies in Music Education*, 38(1), 9-21
- Young, S., Gillen, J. (2010). Musicality. In J. Gillen,

A. Cameron (Eds.), *International perspectives on early childhood research: A day in the life* (27–36). London, UK: Palgrave Macmillan.

Young, S., Ilari, B. (2012). Musical participation from birth to three: Toward a global perspective. In G. McPherson, G. Welch (Eds.), *Oxford Handbook of music education* (279–295). New York, NY: Oxford University Press.

NOTE

¹Il Comitato per l'apprendimento pratico della musica (CNAPM), presieduto da Luigi Berlinguer, è operante all'interno del Dipartimento dei sistemi educativi e formativi del MIUR (cfr. il Decreto istitutivo al link: https://archivio.pubblica.istruzione.it/comitato_musica_new/allegati/2017/dm529.pdf e i membri del Comitato e del nucleo operativo al link: https://archivio.pubblica.istruzione.it/comitato_musica_new/chisiamo_ilcomitato.shtml).

²J. Dewey, in *Arte come esperienza* (1934), denuncia la separazione dell'arte dagli oggetti e dalle circostanze dell'esperienza ordinaria, l'allontanamento progressivo dei prodotti d'arte dalle condizioni umane nelle quali sono stati generati e dalle conseguenze umane che provocano nella concreta esperienza di vita. In continuità con gli studi deweyani, che auspicavano la costruzione di una nuova estetica, E.W. Eisner (2003) si interroga sulle possibilità di trasformare i curricula scolastici sulla base di una nuova visione dell'educazione che apprende dall'Arte.

³Il D.M. 8/2011 permette di potenziare l'insegnamento curricolare della pratica musicale nella scuola primaria con docenti specializzati, incentivando le esperienze musicali nelle scuole primarie in riferimento ad alcuni ambiti intorno ai quali organizzare, in orario scolastico, corsi di pratica musicale; cfr. Linee Guida al Dm 8/11: Indicazioni operative; cfr. http://www.istruzione.it/allegati/2014/prot151_14.pdf.

⁴Sono stati presi in esame vari documenti legislativi, fra cui: DM 09/02/1979; DM 03/08/1979; D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104 (G.U.R.I. del 29 marzo 1985, n. 76); D.M. 3 giugno 1991; C.M. 27/1991; D.P.R. 275/1999; il D.M. 201/1999; L. 508/1999; D. Lgs. 59/2004; D.M. 28 dicembre 2005; il D.M. 123/2009; D.M. 139/2007; Dir. Min. 87/2010; D.P.R. 89/2010; Profilo educativo culturale e professionale dello studente (Allegato A al Regolamento dei licei, D.P.R. 89/2010); D.I. 211/2010; il D.M. 8/2011; il D.M. 254/2012; L. 107/2015; D. Lgs. 60/2017.

⁵Sono stati presi in considerazione: Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del

18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE); il D. Lgs. 62/2017 e i decreti ministeriali attuativi: il DM 741/2017, il DM 742/2017 e la nota MIUR 1865/2017. Fra i documenti che hanno preveduto l'emanazione del D. Lgs 62/2017, ricordiamo: il D.P.R. 275/1999; la L. 53/2003; il D. Lgs n. 59/2004; la C.M. 28/07; il D.M. 139/2007; la L. 169/2008; il D.P.R. 122/2009; il D.M. 9/2010; il D.M. 254/2012; il D. Lgs 13/2013; la C.M. 3/2015; la L. 107/2015; il Piano nazionale di formazione (D.M. n. 797/2016).

⁶A cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, presentato ufficialmente nel febbraio del 2018; cfr. http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234a_b16-1fid-4f34-99a3-319d892a40f2.

⁷Si specifica che, per la scuola dell'Infanzia, i contenuti delle schede del dispositivo di progettazione curricolare sono stati supervisionati dalla Prof.ssa Mariantonietta Lamanna, membro del GdL, docente presso il Conservatorio N. Piccinni di Bari e docente a contratto nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro, che si ringrazia per la disponibilità e l'elevata professionalità attestata.

⁸Educazione della voce, Educazione ritmica, Educazione dell'orecchio musicale, Osservazione ed analisi dei fenomeni acustici relativi a ambienti, viventi, materiali, oggetti sonori e strumenti musicali, Codifica e decodifica del rapporto suono-segno (lettura/scrittura) e uso delle varie forme di scrittura musicale, Pratica vocale e strumentale individuale e di gruppo per l'acquisizione progressiva di un metodo di apprendimento (basato sull'auto-correzione e l'individuazione dell'errore), Far musica insieme, Creatività musicale per l'autonoma elaborazione del materiale sonoro (improvvisazione, variazione, composizione), Padronanza degli elementi costitutivi del linguaggio musicale e del loro valore semantico, simbolico, culturale, a fini interpretativi e di fruizione consapevole dei repertori.

⁹Come hanno ben evidenziato Martini, Cuomo e De Luca (2011), nella trasposizione didattica del sapere musicale gioca un ruolo importante l'incrocio e l'interrelazione fra Didattica dell'ascolto, Didattica dell'esecuzione (ambito specifico della Didattica della produzione) e Didattica della Storia della musica, pratiche traspositive che, per un verso, "strutturano l'esperienza in funzione di un'intenzionalità formativa

va” e, per altro verso, “rendono disponibile un insieme di problemi e di concetti intorno ai quali si costruisce dinamicamente lo statuto epistemologico della disciplina”; non si tratta di assumere le “pratiche” in senso applicazionista come mera traduzione empirica delle teorie dell’insegnamento della musica in sequenze didattiche, ma di riferirsi a fenomeni educativi o “esperienze a cui la Didattica della musica guarda, descrivendoli e interpretandoli alla luce della sua rete di concetti e in vista della comprensione musicale”. Didattica dell’ascolto, dell’esecuzione e della produzione definiscono, così, le modalità di un possibile funzionamento efficace di un sistema didattico “regolato” per rispondere all’esigenza di una comprensione musicale, quindi le condizioni che correlano positivamente processi di insegnamento e apprendimento. Nella trasposizione didattica fra i criteri per la comprensione musicale ricordiamo il criterio di essenzializzazione, problematizzazione e storicizzazione dei saperi disciplinari (ibidem).

Date: Ricevuto: 21-07-18. Accettato: 07-12-18
Articolo terminato il 21.07.2018

Vinci, V. (2019). Educare i bambini alla pratica musicale: un dispositivo di progettazione curricolare a partire dalla scuola dell’infanzia. *RELAdEI, Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 8(1), pp. 99–119. Disponibile en <http://www.reladei.net>



Viviana Vinci

Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria, Italia

viviana.vinci@unirc.it

Viviana Vinci è Ricercatrice di Didattica e Pedagogia speciale presso l’Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria, dove insegna “Didattica generale e metodologie innovative”. Suoi interessi di ricerca prevalenti sono la Teacher Education, l’analisi delle pratiche educative, la valutazione, la didattica universitaria, l’inclusione. Fra le sue pubblicazioni, *La musica sperimentata in verticale: un’ipotesi di progettazione curricolare dalla scuola dell’infanzia ai Licei*

musicali (2018), *Le routine dell’insegnamento scientifico* (2011), vincitore del Premio Italiano di Pedagogia 2014 e *Performascienza. Laboratori teatrali di storia della scienza a scuola* (2010, con F. Morgese), vincitore del bando Principi Attivi (Regione Puglia).

Escuta e dialogismo: contribuições da Filosofia de Mikhail Bakhtin

Escucha y dialogismo: contribuciones de la Filosofía del Mikhail Bakhtin

Listening and dialogism: contributions of Mikhail Bakhtin

J. Salazar de Castro; L. M. Schlindwein; J. Dias; BRASIL

RESUMO

Neste texto desenvolvemos uma reflexão sobre as possíveis contribuições da Filosofia da Linguagem produzida por Mikhail Bakhtin, a partir dos conceitos de dialogismo, enunciado/enunciação e escuta, para a análise das interações verbais e extraverbais entre professores(as) e crianças no contexto coletivo de educação infantil. Trata-se de parte de uma pesquisa de doutorado cujo objetivo principal foi observar, conhecer e analisar a prática pedagógica das professoras de crianças bem pequenas (de dois a três anos) e as possíveis relações dialógicas presentes na comunicação entre elas. Os conceitos bakhtinianos supramencionados possibilitaram compreender o movimento das docentes na reelaboração do cotidiano profissional e a interpretação em relação aos enunciados das crianças, aspectos que nos permitem conhecer mais da prática pedagógica. As contribuições de Bakhtin em relação ao dialogismo e à escuta são importantes para a constituição de uma docência mais horizontalizada e próxima aos modos de vida das crianças bem pequenas, em que a linguagem oral está em elaboração. A condição de ser professor(a), quando pautada em uma relação entre a ética e o conhecimento, possibilita responder às crianças de forma sensível e responsável elevando a mera ação, por vezes mecânica, ao ato pedagógico, provido de maior consciência entre o eu individual e o outro coletivo/social. O texto pretende contribuir com a Pedagogia

da Infância a partir de uma docência dialógica. A pesquisa indica práticas que se constituem a partir da significação compartilhada entre adultos e crianças.

Palavras-chave: Crianças bem pequenas, Docência, Dialogismo, Escuta, Prática Pedagógica

RESUMEN

En este texto desarrollamos una reflexión sobre las posibles contribuciones de la Filosofía del Lenguaje producida por Mijaíl Bajtín, a partir de los conceptos de dialogismo, enunciado/enunciación y escucha, para el análisis de las interacciones verbales y extraverbales entre profesores(as) y niños en el contexto colectivo de la educación infantil. Se trata de parte de una investigación de doctorado cuyo objetivo principal fue observar, conocer y analizar la práctica pedagógica de las profesoras de niños bien pequeños (de dos a tres años) y las posibles relaciones dialógicas presentes en la comunicación entre ellas. Los conceptos bajtinianos anteriormente mencionados permitieron comprender el movimiento de las docentes en la reelaboración del cotidiano profesional y la interpretación en relación a los enunciados de los niños, aspectos que nos permiten conocer más de la práctica pedagógica. Las contribuciones de Bajtín en relación al dialogismo y a la escucha son importantes para la constitución de una docencia más horizontalizada y cercana a los modos de vida de los niños bien pequeños, en los que el lenguaje oral está en elaboración. La condición de ser profesor(a), cuando basada

en una relación entre la ética y el conocimiento, posibilita contestar a los niños de forma sensible y responsable elevando la mera acción, a veces mecánica, al acto pedagógico, provisto de más conciencia entre el yo individual y el otro colectivo/social. El texto pretende contribuir con la Pedagogía de la Infancia a partir de una docencia dialógica. La investigación indica prácticas que se constituyen a partir de la significación compartida entre adultos y niños.

Palabras clave: Niños Pequeños, Enseñanza; Dialogismo, Escucha, Práctica Pedagógica

ASBTRACT

In this text we develop a reflection on the possible contributions of the Philosophy of Language produced by Mikhail Bakhtin. We start from the concepts of dialogism, enunciation/enunciation and listening, to the analysis of verbal and extraverbal interactions between teachers and children in the collective context of child education. This is part of a PhD research whose main objective was to observe, to know and to analyze the pedagogical practice of the teachers of young children (from two to three years) and the possible dialogical relations present in the communication between them. The Bakhtinian concepts made it possible to understand the teachers' activity in the re-planing of professional daily life and the interpretation in relation to the statements of the children. That's aspects that allow us to know more about the pedagogical practice. Bakhtin's contributions to dialogism and listening are important for the constitution of a more horizontal teaching and close to the way of life of young children, in which oral language is in formation. The condition of being a teacher, when based on a relationship between ethics and knowledge, makes it possible to respond to children in a sensitive and responsible way, by increasing the mere action, sometimes mechanical, to the pedagogical act, individual and the other collective / social. The text intends to contribute to the Pedagogy of Childhood from a dialogical teaching. The research indicates practices that are based on the shared meaning between adults and children.

Keywords: Children, Teaching, Dialogism, Listening, Pedagogical Practice

INTRODUÇÃO

O presente artigo resulta de uma pesquisa de Doutorado realizada na capital do Estado de Santa Catarina – Florianópolis – na região Sul do Brasil. O estudo foi realizado em um grupo de educação infantil, com crianças entre dois a três anos de idade. Partici-

param da pesquisa seis meninas e nove meninos (15 crianças). Além das crianças, também participaram deste estudo duas professoras¹ regentes, duas auxiliares de sala, uma professora auxiliar e uma professora de Educação Física. A pesquisa desenvolvida abordou a prática pedagógica das professoras de crianças bem pequenas e as possíveis relações dialógicas presentes na comunicação e na brincadeira estabelecidas nas interações entre crianças e adultos no cotidiano da educação infantil. Foi problematizada a função social da docência, partindo dos pressupostos teóricos da Pedagogia da Infância (Barbosa, 2000; Bondioli, 2004; Faria, 2007; Rocha, 1999; Savio, 2011) em diálogo com a base teórica da Filosofia da Linguagem de Bakhtin (2006; 2010a; 2015).

A compreensão bakhtiniana sobre a constituição da linguagem contribui na orientação sobre a investigação das práticas cotidianas na educação infantil. Para Bakhtin (2006; 2010a), o objeto de estudo nas Ciências Humanas é o homem (ser expressivo e falante). Buscamos compreender as relações cotidianas pelo viés do dialogismo, o que significa trazer para o debate a relação ética entre o individual e o coletivo. Tal exercício possibilita compreender a docência na educação infantil por um caráter responsável e responsivo, tornando-se ato pedagógico, a partir do conceito de ato social cunhado por Bakhtin (2010a).

A relação entre a ética e o conhecimento, que dialogicamente constituem o ato social, exige-nos entender que o agir do homem carrega marcas ideológicas que orientam o seu fazer. Marcas que são forjadas ao longo da trajetória de vida de cada ser humano. Esse processo é constituído nas e pelas trocas sociais entre duas ou mais consciências e mediado pela linguagem.

Para que se conheça o processo de constituição da discursividade das crianças em processo de apropriação da palavra e formação de pensamento, observar e conhecer o trabalho das professoras é fundamental. Assim, tornou-se possível perceber como as relações eram estabelecidas, tendo em vista que a linguagem tem sua base de constituição nas relações sociais (Bakhtin, 1895-1975). Essa preocupação vem ao encontro do que apregoam Bondioli e Mantovani (1998, p. 29), ao discutirem a horizontalidade das relações para a educação das crianças. Para as autoras, promover uma pedagogia relacional “significa dizer não a uma relação individualizada e, sobretudo, personalizada. Significa dizer não a atividades que mais se parecem com pequenas lições do que com brincadeiras de livre descoberta”. Assim, pretendeu-se analisar o papel da linguagem em uma perspectiva dialógi-

ca na relação entre adultos e crianças, observando suas estratégias comunicativas, que em um grupo de crianças de dois a três anos, partem de variadas *enunciacões* extraverbais.

Considera-se importante destacar que neste estudo os conceitos de *enunciado* e *enunciação* são compreendidos como equivalentes e são abordados pelas lentes teóricas de Bakhtin (Volochínov) (2009), como ato de fala, que mesmo proferido individualmente parte de uma consciência coletiva. Sua natureza é sempre social e ideológica. A enunciação é definida pelo contexto social a que pertencem os sujeitos do discurso, sendo “produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados”, como expressão semiótica da atividade mental, concretizada nas e pelas relações sociais (Bakhtin/Volochínov, 2009, p.116).

A organização metodológica pelos preceitos bakhtinianos possibilitou problematizar a prática pedagógica tomando as crianças e as professoras a partir do seu lugar único no existir, em que seu agir é singularizado pelo lugar que ocupam. Na perspectiva de compreender a relação entre o individual (eu) e coletivo (outro/s), a escuta das professoras em relação ao que as crianças manifestavam, tornou-se fundamental elemento a ser observado e conhecido, por ser canal para a efetivação da réplica do diálogo, resultando na construção discursiva. De acordo com Bakhtin: “O discurso falado vivo está voltado de modo imediato e grosseiro para a futura palavra-resposta: provoca a resposta [...] o discurso é ao mesmo tempo determinado pelo ainda não dito, mas que pode ser forçado e antecipado pelo discurso responsivo” (Bakhtin, 2015b, p.52-53). Isto é, toda a palavra solicita a escuta, todo enunciado requer interpretação, aspectos que tornam o ato de escutar, um ato de sentir por inteiro, acionando os diferentes sentidos do humano em busca de compreender e responder com responsabilidade a enunciação do outro.

Na geração de dados foi possível organizar um quadro de análises formado por blocos interpretativos², a partir de alguns conceitos bakhtinianos. Neste texto apresentamos os conceitos de *dialogismo* e *escuta* como instrumento de análise no que diz respeito às relações entre crianças e adultos em espaços de educação infantil. Esse bloco interpretativo versará sobre a prática pedagógica partindo da escuta e da interpretação das vozes, presentes nos enunciados dos sujeitos da pesquisa. Buscou-se refletir sobre como as crianças e as professoras elaboravam suas enunciacões e de que forma se relacionavam com a linguagem no contexto educativo.

Também será apresentado, de maneira breve, o conceito de ato social, a partir do qual foi possível estabelecer, nessa pesquisa, o conceito de ato pedagógico como possibilidade para uma docência dialógica e responsiva. A seguir tratamos, brevemente, do conceito de ato social e posteriormente, retomamos os conceitos de *dialogismo* e *escuta*, como elementos constitutivos do ato, a partir de exemplos e análises da prática pedagógica de professoras com as crianças de dois a três anos.

O CONCEITO DE ATO SOCIAL EM BAKHTIN E A DOCÊNCIA COMO ATO PEDAGÓGICO

A linguagem tem sua base constitutiva nas relações sociais, como marcas de um processo histórico, cultural e ideológico, é um fenômeno vivo que ganha forma e sentido na interação social com o outro (Bakhtin, 2006; 2009). Isto significa afirmar que esse fenômeno resulta de um todo social, no qual o sujeito está envolvido e se constitui. Não é um processo subjetivo ou biológico, individual, é desenvolvido de acordo com as condições sociais, em que toda identidade individual é sempre coletiva, constituída pelas vivências e interações entre sujeitos.

No entanto, é importante destacar que embora a consciência individual seja resultante de um processo social (coletivo), a atitude humana, o agir-ato, como define Bakhtin (2010a) não possui alibi, portanto, precisa ser para o outro uma resposta responsável, é aí que reside a ética e a possibilidade da efetivação do ato social. O modo como respondo ao outro, a entonação que utilizo, os gestos e olhares que dispendo são carregados de ideologias, e, determinam também pelo não dito, o conteúdo moral que estou assumindo frente ao outro. Aspectos que fundem uma compreensão de docência para as crianças bem pequenas, em que a linguagem verbal, a palavra materializada, não será o recurso mais utilizado na construção discursiva delas. Estabelecer empatia e colocar-se no lugar do outro bebê e da criança bem pequena, que ali nos comunica, é participar ativamente de um diálogo vivo, compreendendo o nosso dever em relação ao outro, de modo singular ao contexto social imediato e amplo desses sujeitos, pressupondo uma participação “responsável, e não a minha abstração”. (Bakhtin, 2010a, p. 66).

Compreendemos que o ato social não é pré-determinado, mas sim pré-organizado como atividade mental, e se estabelece no momento da própria realização, na interação com a vida, com os sujeitos

que escutam, observam, respondem e completam os sentidos vivenciados em cada acontecimento. A docência com as crianças de zero a três anos e as dimensões da prática pedagógica, constituintes da docência, pensadas a partir do conceito de ato social, tal como cunhado por Bakhtin (2010a), concebendo-a como *ato pedagógico*, e não como ação, justifica-se pela compreensão de que ato e ação não significam a mesma coisa. Na concepção bakhtiniana, a ação pode ser realizada de modo mecânico, sem exigir responsabilidades sobre o que é feito ou dito. Já o ato social implica assumir respostas responsáveis (responsabilidade e responsividade) sobre o que se efetiva, tendo sempre o outro como interlocutor ativo e participativo, complementando os sentidos do que digo ou faço, convocando-me a assumir responsabilidade pelo meu próprio agir. Como afirma Bakhtin: “Não é o conteúdo da obrigação escrita que me obriga, mas a minha assinatura colocada no final, o fato de eu ter, uma vez, reconhecido e subscrito tal obrigação”, é a minha afirmação, o meu compromisso com o que me proponho assumir que me implica e me convoca ao ato responsável (2010a, p. 94).

Diante disso, assumir a docência na Educação Infantil e pensar as práticas na perspectiva do ato pedagógico têm um diferencial, uma vez que mobilizam o sujeito a pensar que as propostas ora traçadas precisam responder ao outro de modo responsável. Esse exercício de pensar no outro-criança, como condição para a constituição da docência, pode contribuir para que se sustentem, cotidianamente, relações recíprocas entre adultos e crianças nos espaços de educação formal.

Pensar a docência na Educação Infantil na perspectiva do ato (social) pedagógico implica um agir responsável no cotidiano em que a prática se estabelece. Exige um pensar reflexivo, cuidadoso, tendo em vista que o ato será sempre dirigido a outro sujeito. As crianças são as respondentes, que precisam ser escutadas (sentidas) para serem reconhecidas como outro na relação. Para Bakhtin: “Cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu”. (2010a, p. 44). Nesse sentido, se permitir mudanças, ampliar e rever concepções, resistir à hegemonia estabelecida no e pelo cotidiano contribuem para nos aproximarmos dos mundos das crianças, vendo-as em sua inteireza.

Esse processo pode ser compreendido, no contexto das práticas pedagógicas, na Educação Infantil, como ato, em que somos responsáveis por aquilo que propomos e pelo modo como efetivamos dadas proposições. O ato pedagógico das professoras, as-

sim definido, realiza-se no próprio fazer, na interação com o outro-criança, e com o outro-adulto. É um ato vivo que se materializa cotidianamente, constituindo a docência.

Perceber o outro como ponto de partida e realizar a prática pedagógica na Educação Infantil, pelos princípios da “ética, da política e da estética” (Brasil, 2009a), tal como concordamos e defendemos, é ter consciência do instrumental orientador que a teoria propicia e, a partir dessa consciência, poder desenvolver um conjunto de práticas pedagógicas que compõem a docência como ato.

No cotidiano da Educação Infantil, estabelecer a relação entre teoria e prática implica fundamentalmente estar em correlação com cada criança, com os modos peculiares de se expressarem. Atentar-se aos sentidos que atribuímos aos modos delas (crianças) nos comunicarem e aos sentidos que nos atribuem, como recurso valorativo para a reflexão de nosso próprio fazer, é afirmar-se responsavelmente frente à tarefa de educar e cuidar. É compreender como se efetivam os modos com os quais a criança aprende, os seus valores, os seus próprios agires, que se estabelecem nas relações, tornando as professoras responsáveis também – e muito – pela constituição intersubjetiva do humano que se lhes apresenta.

A ESCUTA DAS PROFESSORAS ÀS CRIANÇAS: MARCAS DE UMA DOCÊNCIA DIALÓGICA

A linguagem é estabelecida por múltiplas dimensões, não se restringindo à fala, manifestando-se também pelo gesto, olhar, movimento, escrita, desenho, música, pela brincadeira e pela arte. Bakhtin (Volochínov) afirmam que: “Todas as manifestações verbais estão, por certo, ligadas aos demais tipos de manifestação e de interação de natureza semiótica, à mímica, à linguagem gestual, aos gestos condicionados, etc.” (2009, p. 43).

A teoria do dialogismo de Bakhtin (2015) afirma a imprescindibilidade de outras consciências como o único meio possível de tornar a comunicação plena de sentido em relação à vida real dos sujeitos que participam de determinado contexto. O dialogismo nega qualquer tipo de monologismo absoluto como verdade única e acabada, é sempre na e pela interação entre os homens que o conhecimento é produzido. Bakhtin assinala que “A palavra não é um objeto, mas um meio constantemente ativo, constantemente mutável de comunicação dialógica. Ela nunca basta a uma consciência, a uma voz. Sua vida está na passagem de

boca em boca, de um contexto para outro, de uma geração para outra” (2015, p. 232). É pelo confronto de vozes e entonações, alternadas entre os sujeitos do discurso por meio de suas enunciações que o dialogismo é estabelecido. A enunciação é o elo na cadeia discursiva, formando réplicas e trazendo inacabamento ao diálogo.

Toda enunciação busca uma resposta ativa e não se limita a uma compreensão imediata, procura ir além, possibilitando uma relação dialógica, porque a escuta não é algo externo ao enunciado. Ao contrário, é constitutiva dele, é garantia de interlocução entre os sujeitos. Segundo Bakhtin, “A audibilidade como tal já é uma relação dialógica. A palavra quer ser ouvida, entendida, respondida e mais uma vez responder à resposta e assim *ad infinitum*” (2006, p. 334). A criança, quando está se constituindo como ouvinte (atenta e perceptiva), está também se posicionando como respondente, sendo convocada a expressar suas interpretações e entendimento sobre o que lhe é dito, proposto e enunciado.

Diante do exposto, apresentamos algumas análises a partir dos dados gerados na pesquisa de campo, buscando compreender como o uso dos conceitos de escuta e dialogismo podem contribuir com a qualificação das práticas pedagógicas, favorecendo a constituição de uma docência responsiva para com as crianças bem pequenas.

A dimensão da escuta, buscando no agir das crianças o principal canal para melhor conhecermos delas e interpretarmos suas “vozes”, em um movimento de ir ao encontro de suas perspectivas, parece ser plausível na Educação Infantil. Isto possibilita estruturar novas particularidades comunicativas no contexto coletivo, rompendo com posturas impositivas.

João (2 anos e 9 meses) chora e grita tentando se apossar do carrinho que Lucas (2 anos e 11 meses) brinca, Bete (PAS-M) sugere que ele solicite ao menino, usando um tom de voz sereno. João insiste, se desestabiliza e grita, Bete lhe fala sorrindo: ‘O João está virando o lobo mal, está ficando assustador!’. O menino sorri se acalmando e desiste do carrinho que está com o colega. (Diário de Campo, Manhã de 13 de agosto de 2014).

Quando a professora se permite uma atenção à lógica relacional da criança, ela está demonstrando compreender que por este caminho será possível se aproximar mais do menino e estabelecer com ele outro modo de intervir. Esta postura da professora resulta de observações atenciosas, que lhe possibilitaram conhecer melhor como João reagiria se fosse

simplesmente convencido a deixar o carrinho com o colega. A escuta em relação à criança passa pelo reconhecimento dos seus modos de agir e se comunicar nas situações cotidianas, dos seus jeitos de reagir em relação aos pares e aos adultos. Bondioli e Ferrari (2004) chamam a atenção sobre as estratégias dos adultos para se relacionarem com as crianças de forma lúdica, trazendo a fantasia como suporte:

[...] o adulto que para compartilhar situações e experiências com a criança, regride à sua infância não perde nem abandona a sua maturidade, o adulto não renuncia a sua função, sobretudo, usa as suas capacidades adultas para comunicar com a criança em um registro a ela compreensível e para identificar estratégias adequadas sobre os percursos, frequentemente imprevisíveis do pensamento e da iniciativa dos pequenos. (p.15).

As autoras destacam que o adulto, ao recorrer a situações imaginárias e lúdicas, como estratégia para estabelecer comunicação e intervir em alguma circunstância com a criança, amplia suas possibilidades de conhecê-la melhor. Ao nosso ver, isto se torna possível na medida em que a professora interpreta o ato da criança, respondendo-lhe com responsividade. De acordo com Bakhtin, “A interpretação responsiva é uma força essencial que participa da formação do discurso, sendo ainda uma interpretação ativa, sentida pelo discurso como resistência ou apoio que o enriquecem” (2015, p.54).

A interpretação é ativa porque, ao responder à outra pessoa (que também se torna interpretadora), leva-a a inter-relações, complexificando seu horizonte com novos elementos, oferecendo-lhe possibilidades de ampliar seus discursos e suas estratégias de comunicação. No caso do excerto apresentado, a criança (o falante), ao chorar para obter o carrinho, tinha em conta a interpretação do outro, a resposta do ouvinte, fosse a outra criança, que poderia se intimidar e ceder-lhe o objeto, fossem as professoras, que poderiam intervir a seu favor.

Em nossa interpretação, a atitude/resposta da professora serviu não apenas para redimensionar a postura da criança frente ao colega e ao seu desejo pelo carrinho, mas também permitiu a ela mesma compreender sua postura como uma possibilidade dialógica de intervir, mediante ao que estava acontecendo entre os dois meninos. Visto como Bakhtin: “A interpretação só amadurece na resposta. A interpretação e a resposta estão dialeticamente fundidas e se condicionam mutuamente: uma é impossível sem a outra” (2015, p. 55). A escuta direciona a interpretação, que

por sua vez amplia as possibilidades de entendermos melhor o outro, colaborando para olhar a si mesmo, sejam os adultos, sejam as crianças.

No caso da educação das crianças pequenas, esses elementos vão gradualmente constituindo suas competências sociais, à medida que começam a se apropriar de regras, sentimentos e responsabilidades em relação ao outro. Aos poucos a criança vai tomando o outro como parâmetro relacional, deixando de ser somente ela o seu próprio centro de interesse. A pesquisadora Judy Dunn desenvolveu um importante estudo sociológico sobre o início da consciência humana em relação aos contratos sociais. A autora buscou identificar em âmbitos familiares quando as crianças começam a manifestar a compreensão do mundo social, explorando aspectos inerentes ao processo de descobertas sociais nos três primeiros anos de vida. Segundo Dunn (1998), as brigas, conflitos, gritos, brincadeiras e jogos, perguntas e narrativas favorecem a ampliação da capacidade das crianças de se tornarem membros do mundo social e cultural.

As crianças começam a ter maior consciência de si na relação com o outro e se apropriam das regras do convívio social a partir de situações que são valoradas socialmente. Nessa relação, as crianças vão se tornando mais competentes em seus empreendimentos comunicativos, o que requer das professoras a atenção às relações que são estabelecidas e ao presumido que está presente nas expressividades delas.

Para Bakhtin (Volochínov), o enunciado se constitui entre a esfera do dito e do não dito, ou seja, o presumido é o extraverbal da enunciação, que não aparece materialmente em forma de som verbalizado, mas está contido no que foi dito, constituindo a estrutura da significação (2011). Para a compreensão do presumido no enunciado, é necessário reconhecer-se o horizonte espacial dos falantes. No caso das professoras, torna-se reinvidicação conhecerem melhor as crianças e os contextos sociais de que fazem parte, para terem ampliada as possibilidades de identificar a linguagem extraverbal contida nas suas enunciações. A atenção às particularidades de cada criança, ainda que seja um desafio nos contextos coletivos de Educação Infantil, é importante para identificar o que significam as entoações proferidas pelas crianças. O excerto seguinte exemplifica este aspecto:

Grasi (PR-M) observa que Diego (2 anos e 6 meses) está incomodado, expressa descontentamentos e, quase chorando, puxa a roupa que veste para baixo. A professora fala: “O que foi, caiu, Diego? O que que tu quer, meu amor, quer tirar esse colete, tá com calor?”

Já tirou o teu casaco, vai tirar mais esse? Assim tu vai ficar com frio!” e auxilia a criança a tirar o colete. O menino apresentou outra expressão parecendo não estar mais incomodado. (Diário de Campo, Manhã de 1º de agosto de 2014).

A professora observou que a expressão de Diego era de desconforto e conseguiu identificar que, auxiliando-o a retirar o colete, o menino se sentiria melhor. Neste processo, mais do que possibilitar bem-estar à criança, estava sendo estabelecida uma rede comunicacional entre os dois participantes do discurso. Quando a enunciação de uma pessoa é tomada pela outra como indicativo para mudanças, o autor do discurso tem sua presença legitimada em dado contexto. No caso do excerto acima, a professora se volta à criança com perguntas sobre o que interpretou do contexto extraverbal que se configurava, deduzindo o que a incomodava.

Sob a ótica bakhtiniana, analisamos que a expressão do menino ganha sentido devido ao *horizonte espacial comum* (o aumento da temperatura naquela manhã, as roupas pesadas que o menino usava e sua demonstração de incômodo) em que os dois interlocutores (a professora e a criança) se localizavam. Tanto a professora interpretou e compreendeu o que enunciava Diego, como o menino, possivelmente, previa receber a ajuda da professora, conforme manifestasse seu desconforto. Supomos que havia uma *compreensão comum da situação* por parte dos dois e, por fim, houve uma *avaliação da situação*, desencadeada pela entoação enunciada pelo menino. Isto permitiu à professora compreender e atender a necessidade da criança naquele momento.

A entoação sempre se encontra no limite entre o verbal e o extraverbal, entre o dito e o não dito. Mediante a entoação a palavra se relaciona diretamente com a vida. E antes de tudo, justamente na entoação o falante se relaciona com os ouvintes: a entoação é social por excelência. É, sobretudo, sensível para com qualquer oscilação da atmosfera social que envolve o falante. (Bakhtin – Volochínov, 2011, p. 160) (Grifos do autor).

Diante disso, cabe-nos afirmar que a apropriação da linguagem pela criança é um processo que envolve uma complexidade de fatores. Compete às instituições de Educação Infantil terem profissionais instrumentalizados, em uma perspectiva da *práxis* educativa, para promover as máximas competências comunicativas entre as crianças. Tendo em vista que a autoconsciência só se forma na relação com outras pessoas e que a linguagem é apropriada na medida em que é possível exprimir as percepções sobre si

mesmo e sobre o outro. A atenção das docentes ao presumido e ao tempo, de que necessitam as crianças para se expressarem, entre elas e delas com os adultos, aproxima mais as professoras do universo infantil, permitindo que avaliem quais são os conhecimentos que as crianças demonstram ter apropriação.

Dispende de tempo para conversar e ouvir as crianças é conceder-lhes *o direito à infuncionalidade*, em uma sociedade que prima pela eficiência e nega o direito à infância, como afirma Rizzo (2011). Compreendemos que o tempo concedido à escuta, ao acolhimento do que as crianças enunciam e a disposição de dialogar com elas são meios para promover uma Educação Infantil que amplie as experiências das crianças e tenha elas como ponto de partida. Identificar o presumido presente nas expressões verbais e não verbais das crianças permite compreender o enunciado como *palco de encontro de diferentes opiniões*, como define Bakhtin (2006).

As relações que são estabelecidas nos contextos educativos podem promover ou inibir a potencialidade comunicativa das crianças. Mais do que a idade etária, é importante nos atermos às interlocuções que estabelecemos com elas e aos sentidos que atribuímos aos seus fazeres. Isto implica, portanto, prever que as crianças vão se apropriando da cultura historicamente construída na circunscrição dos contextos sociais. A docência na Educação Infantil, quando condizente com as possibilidades interpretativas das crianças e voltada a ampliar suas potencialidades de socialização e descobertas do mundo, incide sobre o reconhecimento da escuta como meio de tornar dialógicas as relações entre adultos e crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo discutimos sobre a docência na educação infantil a partir de uma perspectiva dialógica. Pensando na educação formal das crianças de zero a três anos, buscamos apresentar possibilidades teórico-metodológicas para as práticas pedagógicas a partir de alguns pressupostos teóricos da Filosofia da Linguagem (Bakhtin, 2006; 2010a; 2015) em interlocução com a Pedagogia da Infância (Barbosa, 2000; Bondioli, 2004; Faria, 2007; Rocha, 1999; Savio, 2011). Indicamos no texto que, a organização metodológica pelos preceitos bakhtinianos possibilitou problematizar a prática pedagógica tomando as crianças e as professoras a partir do seu lugar único no existir, em que seu agir é singularizado pelo lugar que cada um ocupa.

Apresentamos o conceito de ato social (Bakhtin, 2010a) em que, no presente estudo, foi evidenciada a

necessidade de se agir com maior consciência diante das crianças, constituindo enunciações responsivas, respondendo-lhes com responsabilidade, assumindo a docência como ato pedagógico. Nesse sentido, é necessário confrontar os arcabouços teóricos com a necessidade imediata da prática, como processo constitutivo de um agir ético. A ética não pode ser pensada como algo abstrato ou presente somente no interior da consciência humana, e sim como um processo que se materializa e toma significado por meio do signo ideológico.

Isto significa compreender que as relações estabelecidas no cotidiano educativo são resultantes de uma formação social ampla. A ética, enquanto elemento constitutivo do ato social, define-se pela apropriação dos signos criados por um grupo socialmente organizado (Bakhtin, 2010a). O entendimento acerca do agir ético, relacionado com a apropriação do conhecimento teórico, nas relações pedagógicas com as crianças, é estruturante para a realização de práticas pedagógicas pautadas na escuta.

Destacamos o importante papel das professoras na educação e no cuidado das crianças pequenas, mas, ao mesmo tempo, afirmamos que, diante do que vimos, observamos e analisamos, as crianças são também protagonistas de suas próprias experiências. Reconhecer que o processo de constituição da linguagem entre elas está diretamente relacionado com os fazeres docentes, é se dirigir à escuta de suas manifestações, legitimando-as como partícipes e autoras de sua aprendizagem.

Conhecer os sentidos que constituem os fazeres das crianças significa imergir em suas lógicas, conhecendo melhor suas principais preferências relacionais. Significa também adentrar o olhar aos seus fazeres e aos sentidos e significados que atribuem, assim como o que simbolizam nas brincadeiras e que relação estes aspectos têm com a constituição da linguagem.

Propor uma pedagogia dialógica, que requer escuta, implica a desestabilização de algumas visões de mundo, calcadas em posturas centralizadoras e detentoras de poder, neste caso, do adulto em relação à criança. Destituir-se destas marcas, definidoras da educação tradicional, possibilita às professoras a entrada no mundo interior das crianças. A condição de escutador ativo que ouve, sente, percebe e estabelece empatia, contribui para a constituição da docência em uma via intermediária. Uma via que respeita, interpreta e reconhece as condições emocionais de socialização das crianças, sem se omitir de sua função e responsabilidade social frente a elas.

Analisar a prática pedagógica por meio dos conceitos de escuta e dialogismo da Filosofia da Linguagem de Bakhtin (2006; 2009; 2015a), considerando o conjunto de enunciados verbais e extraverbais das professoras e das crianças, amplia as possibilidades para observar e interpretar a atividade educativa na Educação Infantil. Esses conceitos reiteram a necessidade das professoras da pequena infância tomarem as enunciação das crianças como reivindicação, tornando seu agir com elas mais consciente e próximo ao que manifestam, formando um diálogo vivo e inacabado.

O direito à escuta está diretamente relacionado ao direito de expressar-se, de externar sentimentos, emoções e angústias, alegrias e expectativas, buscando compreender que neste processo sujeitos falantes e ouvintes estão em formação. Observar os modos como as crianças comunicam, interpretar as estratégias que utilizam e atribuir sentido ao que enunciam demanda uma postura profissional provida de conhecimento prático e teórico, com uma sensível disponibilidade de escuta. Bakhtin aponta que a palavra quer ser sempre ouvida. Isto significa que para compreender o que o outro comunica é necessário compreender “o enunciado como um conjunto de sentidos” (2006, p. 329).

Neste sentido, a escuta é compreendida para além da ação de ouvir, mas como princípio de responsabilidade em relação ao outro e responsividade com o que nos é enunciado, em síntese, significa uma resposta responsável. É pelo ato da escuta, com olhar atento e observação atenciosa das professoras em relação ao que as crianças enunciam e aos modos como elas interpretam a enunciação de adultos e outras crianças, que acreditamos ser possível pensar a docência pelo dialogismo. Isto, portanto, exige romper com posturas adultocêntricas, aproximando nossos corpos e sentimentos aos corpos e aos sentimentos manifestados pelas crianças.

Nossa defesa é que as crianças se constituam como sujeitos de direitos, aspecto que parece ser reivindicação, poderem ser ouvidas, ao mesmo tempo, aprendendo a importância da escuta e das relações com o outro. Estabelecer relações comunicativas, no espaço da Educação Infantil, denota entre as pessoas do contexto educativo, mais do que permitir que suas vozes sejam faladas, mas sobretudo significa terem suas vozes escutadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bakhtin, M. M. (2015a). *Problemas da poética de Dostoiévski*. (Trad. P. Bezerra). 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Bakhtin, M. M. (2015b). *Teoría do romance I: a estilística*. São Paulo: Editora 34

Bakhtin, M. M. (2011). *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação*. A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. São Carlos: Pedro & João Editores.

Bakhtin, M. M. (2010 a). *Para uma filosofia do ato responsável*. Organizado por Augusto Ponzio e Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGE/UFSCAR. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores

Bakhtin, M. M. (2010b). *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance* (6a ed.) São Paulo: Ed. Hucitec/UNESP.

Bakhtin, M. M. (2006). *Estética da criação verbal*. (Trad. P. Bezerra) (4a ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Bakhtin, M. M. (2009). *Marxismo e filosofia da linguagem*. (13a ed.). São Paulo: Editora Hucitec.

Bakhtin, M. M., Voloshinov, N. V. (2011). A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. In *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação. A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica*. São Carlos: Pedro & João Editores

Barbosa, M. C. S. (2000). *Por amor e por força: as rotinas na Educação Infantil* (Tese doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.

Barbosa, M. C. S. (2004). *Promuovere dall'interno*. In A. Bondioli, M. Ferrari (ed.), *Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia*. Quaderni Infanzia.

Bondioli, A. e Ferrari, M. (2004). *Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia*. Quaderni Infanzia.

Bondioli, A. e Mantovani, S. (1998). *Manual de educação Infantil*. De 0 a 3 anos. (9ª ed.) Porto Alegre: ArtMed.

Brasil, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n.º 5/2009, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 18 dez. 2009a, Seção 1, p. 18.

Dunn, J. (1998). *La nascita della competenza sociale*. (Trad. T. Roghi). Milano: Raffaello Cortina.

Faria, A. L. G. (2007). Para uma pedagogia da infância. *Revista Pátio*. Educação Infantil, 14, 6-9.

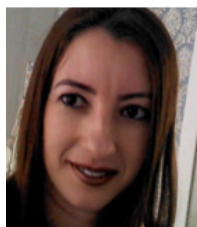
Rizzo, R. (2011). *Il tempo del bambino: il pre-testo di una società dell'accoglienza, dell'ascolto e del diritto all'infanzionalità*. Bari, Itália: Laterza di Giuseppe

Rocha, E. A. C. (1999). *A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil*. Florianópolis: Centro de Ciências da educação, Núcleo de Publicações – NUP.

Savio, D. (2011). *Il gioco e l'identità educativa del nido d'infanzia: un percorso di valutazione formativa partecipativa nei nidi di Modena*. Parma: Edizioni Junior.

Fechas: Recepción 18.09.2018. Aceptación: 9.5.2019
Artículo concluído el 2 de septiembre de 2018

Salazar, J.; Schlindwein, L. M. e Dias, J. (2019). Escuta e dialogismo: contribuições da Filosofia de Mikhail Bakhtin. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 8(1), pp. 121-129. Disponível: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index>



Joselma Salazar de Castro

Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura Municipal de Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
josalazardecastro@gmail.com

Joselma Salazar de Castro possui Doutorado em Educação na Linha de Pesquisa Educação e Infância do Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC). Realizou estágio doutoral na Università degli Studi di Pavia/Itália/ Dipartimento degli Studi Umanistici, no período entre dezembro de 2014 a setembro de 2015. Possui Mestrado em Educação (2011) pelo (PPGE/UFSC) e Linha de Pesquisa: Educação e Infância. É integrante do Núcleo de Pesquisa Formação de Professores, Escola, Cultura e Arte - NUPEDOC da UFSC. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). É servidora municipal no cargo de Supervisora Escolar na Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Florianópolis-SC, trabalhando com formação continuada e acompanhamento de processos pedagógicos.



Luciane Maria Schlindwein

Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC;
Florianópolis-SC, Brasil
luciane.schlindwein@ufsc.br

Luciane Maria Schlindwein possui graduação em Pedagogia (1985), mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1994) e doutorado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1999). Atuou na coordenação do PPGE/UFSC entre 2012 e 2016. Esteve no conselho editorial das Revistas Contrapontos, EntreVer, Extensio e Psicologia Escolar e Educacional, da qual é membro da comissão editorial. Atualmente é bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e professora adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina, no Curso Pedagogia. Atua na Linha de Pesquisa Educação e Infância, no PPGE/UFSC. Tem experiência nas áreas da formação de professores e da psicologia da educação.



Julice Dias

Universidade do Estado de Santa Catarina, FAED/UDESC; Florianópolis-SC, Brasil
julice.dias@hotmail.com

Julice Dias é Doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP (2009). Mestre em Educação, pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), cuja dissertação foi defendida em fevereiro de 2003. Atualmente é professora do Departamento de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professora credenciada para o Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC. Integra o GEDIN e o Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente, na mesma Universidade. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em educação da infância. Tem vasta experiência em formação continuada de docentes universitários e professores da educação infantil e ensino fundamental. Atualmente é vice-presidente do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis.

NOTAS

¹ Trataremos do termo no gênero feminino pelo fato das professoras participantes da pesquisa serem todas mulheres.

²Para uma maior compreensão sobre a organização metodológica do estudo em questão, consultar a Tese de Doutorado de Castro (2016), intitulada: A docência na educação infantil como ato pedagógico. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/173271>

EXPERIENCIAS

¡Nos vamos al parque de atracciones! Iniciando la enseñanza y aprendizaje de la Física en el aula de Educación Infantil We're going to the amusement park! Starting the teaching and learning of Physics in the classroom of Early Childhood Education

S. Regueira Pérez; M. Vidal López; ESPAÑA

RESUMEN

La propuesta que se expone a continuación, trata sobre el diseño y la puesta en práctica de un trabajo por proyectos en un aula de 5 años de Educación Infantil, cuya temática gira en torno a la enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza, más concretamente en el área de la Física. A partir de un tema de interés para el alumnado de infantil como son los parques de atracciones, y de los principios pedagógicos utilizados como el juego, la manipulación y la observación, fue posible desarrollar desde una perspectiva globalizadora, distintos conceptos relacionados con el mundo de la Física en el aula (planos inclinados, movimiento pendular, poleas y caída libre), donde el propio alumnado es protagonista de su propio aprendizaje y adquiere sin ser consciente, nuevos conocimientos mientras se divierte. Finalmente, la observación directa y el análisis de la información recabada indican que el alumnado a estas edades, está perfectamente capacitado para aprender contenidos científicos si las actividades y materiales presentados son atractivos y se ajustan a su nivel evolutivo.

Palabras clave: Educación Infantil, Trabajo por Proyectos, Ciencias de la Naturaleza, Enseñanza-Aprendizaje de la Física.

ABSTRACT

The proposal treats on the design and the putting into practice of a work by projects in a classroom of 5

years of Early Childhood Education, whose thematic turns around the education of the Nature Sciences, more specifically in the area of Physics. Based on a topic of interest for children such as amusement parks, and the pedagogical principles used, such as play, manipulation and observation, it was possible to develop, from a globalizing perspective, different concepts related to the world of Physics in the classroom (inclined planes, swaying movement, pulleys and free fall), where students themselves are the protagonists of their own learning and acquire new knowledge while having fun without being conscious. Finally, the direct observation and analysis of the information collected indicate that students at these ages are perfectly capable of learning scientific content if the activities and materials presented are attractive and adjust to their evolutionary level.

Key words: Early Childhood Education, Projects work, Nature Sciences, Teaching-Learning of Physics.

INTRODUCCIÓN

Este proyecto surgió a partir del comentario que hizo una alumna sobre la visita que realizó a un parque de atracciones durante sus vacaciones de Navidad. Este detalle despertó el interés en todo el grupo y se convirtió en el tema vertebrador de nuestra propuesta didáctica, ya que varias de sus atracciones permiten explicar distintos fenómenos físicos que intervienen en su funcionamiento y otros contenidos de carácter curricular.

En el método científico se siguen una serie de pasos (observación, formulación de hipótesis, experimentación, obtención de resultados, interpretación y emisión de conclusiones) similares a los que se ponen en práctica a través de la metodología por proyectos, donde se promueve la observación, surgen preguntas que se contestan mediante la búsqueda, recogida y análisis de información, se experimenta y se llega a conclusiones que originan el aprendizaje. Además, si comparamos la forma de proceder que se sigue en el método científico con el aprendizaje infantil veremos que tienen muchas semejanzas entre ellos, ya que el segundo se basa, por ejemplo, en la experimentación y en el ensayo-error (Díaz y Muñoz, 2009). Por lo tanto, ambas afirmaciones justifican la elección del trabajo por proyectos como la propuesta didáctica idónea para enseñar ciencias en la etapa de Educación Infantil.

Por otro lado, el Decreto 330/2009, de 4 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia, justifica la elección de esta metodología en que es necesario implantar modelos pedagógicos, cuyos principios rectores sean los de aprender a aprender y aprender haciendo, ya que a través de ambos se contribuye al desarrollo y adquisición de las competencias básicas (Decreto 330/2009).

Además, la LOE en su Artículo 14, correspondiente a los principios pedagógicos de la Educación Infantil, indica que la enseñanza “*se abordarán por medio de actividades globalizadas que tengan interés y significado para los niños*” tal y como ocurre en el caso del trabajo por proyectos, ya que su utilización promueve un aprendizaje significativo que “*se transferirá a situaciones de la vida real e implicará la resolución de problemas en la práctica*”. Igualmente, favorecerá el desarrollo de “*las posibilidades que posee cualquier individuo mediante fórmulas de saber y de hacer contextualizadas*” y fomentará “*las relaciones interpersonales y el establecimiento de vínculos afectivos*” (Ley Orgánica de Educación, 2006, p. 22).

Los objetivos que se pretenden con la implementación del proyecto son:

- Acercar a niños y niñas de Educación Infantil al mundo de la ciencia, más concretamente iniciarlos en el aprendizaje de la Física.
- Introducir mediante la indagación el método científico en el aula de infantil: observar, formular hipótesis, experimentar y extraer conclusiones.
- Desarrollar su capacidad de comunicación.
- Disfrutar de la experimentación mediante el juego.
- Participar activamente en las actividades propuestas.

MARCO TEÓRICO

En una reciente revisión sobre la ciencia y la educación temprana (Trundle y Saçkes, 2012) se señala que los niños y niñas durante sus primeros años comienzan a desarrollar importantes habilidades de pensamiento científico, así como la comprensión básica de determinados fenómenos naturales (Eshach y Fried, 2005; Gallenstein, 2003).

Estudios recientes de psicología evolutiva, ciencia cognitiva y neurobiología indican que experiencias tempranas de aprendizaje son cruciales para el desarrollo cognitivo de los niños y que experiencias y estímulos limitados pueden originar que éstos no desarrollen todo su potencial (e.g. Brecht y Schmitz, 2008; Hadzigeorgiou, 2002; Lawson, 2003; Mora, 2013; Rushton y Larkin, 2001; Zull, 2002).

La enseñanza de la ciencia en los primeros años de infancia puede proporcionar las oportunidades necesarias para que niñas y niños pequeños desarrollen comprensión básica de fenómenos naturales y destrezas fundamentales como observar, inferir y explorar. Así, la enseñanza de la ciencia basada en experiencias en la primera infancia, es de gran importancia en muchos aspectos del desarrollo del niño, por lo que se sugiere, que la educación científica debe comenzar en los primeros años de escolaridad (e.g. Eshach, 2003; Eshach y Fried, 2005; Ginsburg y Golbeck, 2004; Kallery, 2004; Vega, 2012; Watters, Diezmann, Grieshaber y Davis, 2000).

Los infantes tienen una tendencia natural a disfrutar observando y pensando acerca de la naturaleza (Eshach y Fried, 2005; Patrick, Mantzicopoulos y Samarapungavan, 2009). Ellos se sienten motivados a explorar el mundo que les rodea, planteándose preguntas que intentan resolver en base a sus vivencias cercanas (Cañal, 2006; De la Blanca, Hidalgo y Burgos, 2013; Spektor-Levy, Kesner y Mevarech, 2013), por lo que experiencias de ciencia tempranas deben aprovechar esa situación (French, 2004), ser motivadoras e interesantes para ellos (Patrick, Mantzicopoulos y Samarapungavan, 2009) de modo que les permita adquirir aprendizajes significativos a través de observación, experimentación y reflexión (Caravaca, 2010).

Así, la participación en tales experiencias les ayuda a desarrollar destrezas como la creatividad, la iniciativa o el aprendizaje cooperativo (De la Blanca et al., 2013; Eshach y Fried, 2005); además de actitudes positivas hacia la ciencia (Eshach y Fried, 2005; Patrick et al., 2008), que están vinculadas a los logros en su aprendizaje (Osborne, Simons y Collins, 2003).

Por ello, un compromiso apropiado con buenas experiencias de aprendizaje de la ciencia puede mejorar sus conocimientos en ella y sentar una sólida base para el posterior desarrollo de conceptos científicos con los que se encontrarán más tarde durante su vida académica (Eshach y Fried, 2005; Gilbert, Osborne y Fensham, 1982).

La Educación Infantil necesita un ambiente de aprendizaje rico en oportunidades para que niños y niñas exploren y den sentido al mundo a través de la ciencia, y para ello, su profesorado necesita integrar el conocimiento científico y las habilidades pedagógicas de manera apropiada para hacer que la ciencia les sea accesible (Garbett, 2003).

Experiencias recientes han señalado la necesidad de fomentar en el profesorado de Educación Infantil el uso de una metodología indagatoria guiada, que permita acercar la ciencia a los discentes con un papel protagonista; descubriendo, experimentado y reflexionando a partir de sus ideas sobre el mundo que les rodea, potenciado así aprendizajes significativos desde edades tempranas (Etura y González, 2018; Saçkes, Trundle, Bell, y O'Connell, 2011).

CONTEXTO

Este proyecto se llevó a cabo en el C.P.I. José García García de Mende durante el curso académico 2016-17, ubicado a escasos tres kilómetros de la ciudad de Orense. Se trata de un Centro Público Integrado, el único de la ciudad, que cuenta con un significativo número de alumnos con necesidades educativas de apoyo educativo y en el que se imparten las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

El proyecto está dirigido a una clase de quinto curso de Educación Infantil formado por trece alumnos, de los cuales siete son niñas y seis niños, cuyas edades varían entre los cuatro y cinco años.

Ninguno de los alumnos presenta algún tipo de necesidad educativa y, por lo tanto, se trata de un grupo homogéneo cuyo nivel madurativo no difiere de las características descritas para los alumnos de estas edades.

El grupo clase se caracteriza por presentar una buena predisposición y actitud ante el trabajo, por un alto nivel de participación, por trabajar bien en equipo y por mostrarse receptivo a las indicaciones del profesorado.

Este proyecto ha tenido una duración de cinco semanas y se ha llevado a cabo durante el segundo trimestre. Las actividades se encuentran distribuidas en seis bloques, las cuales seguirán una secuenciación común, salvo en los bloques I y VI.

Dicha secuencia se ha iniciado con una asamblea introductoria en la que se explicarán diferentes contenidos teóricos. Luego, se continuó con una actividad de desarrollo en la que se realizarán los ensayos y, posteriormente, se ha planteado una actividad de evaluación.

METODOLOGÍA

La presente propuesta didáctica ha tenido en cuenta las orientaciones metodológicas recogidas en el Decreto 330/2009, que permitieron crear las condiciones oportunas para obtener los aprendizajes esperados. La utilización del juego como principal recurso didáctico y el uso de materiales atractivos (coches, pelotas, ...) aumentaron la motivación y la participación del alumnado en las actividades planteadas. Asimismo, el haber trabajado sobre un tema de su interés, teniendo en cuenta sus necesidades e inquietudes ha conseguido una implicación mayor.

Todas las actividades realizadas han tenido una intención u objetivo definido y se han basado en el aprendizaje por descubrimiento, es decir, nunca apareció el problema resuelto o el conocimiento que se pretende alcanzar en su producto final, sino que el alumnado mediante la observación en los ensayos y la manipulación de los objetos, ha buscado las relaciones que guardan entre sí las variables que se ponen en juego. Por lo tanto, a través de ellas se han desarrollado habilidades de investigación, se favoreció el aprendizaje significativo y el alumnado se ha convertido en el protagonista de la adquisición de sus nuevos conocimientos.

Además, hay que hacer especial hincapié en que el vocabulario empleado ha estado adaptado al nivel evolutivo del alumnado y nunca sea utilizado terminología científica.

Por otro lado, se ha promovido la interacción entre el alumnado, ya que durante el intercambio dialógico de información o ideas el alumnado ha aprendido de y entre ellos. También se ha creado un ambiente de seguridad y confianza donde se ha atendido la diversidad del alumnado y su diferente forma de aprender, primando las valoraciones positivas y se respetarán sus aportaciones.

Los espacios utilizados durante el transcurso de este proyecto han sido principalmente el aula y el patio. Además, dentro del aula se ha dispuesto un espacio destinado a las asambleas informativas, otro para acceder y buscar información a través del ordenador y un pequeño rincón donde se irá acumulando todo el material empleado en las actividades para que los

alumnos puedan hacer uso de él en los momentos de juego libre.

Las actividades se han planteado bajo diferentes formas de agrupamiento dependiendo de la intención educativa que se quería conseguir. Por un lado, se hizo uso del gran grupo para explicar las actividades, presentar y explicar el funcionamiento de los materiales o durante la lectura de cuentos y el visionado de material audiovisual.

También se ha utilizado el pequeño grupo en diversas actividades donde el trabajo en equipo y la colaboración entre sus participantes era fundamental para su desarrollo. Además, se ha empleado el trabajo individual durante la realización de distintas manualidades donde el alumnado, de forma autónoma y responsable, debía seguir una serie de indicaciones para su producción, lo que ha permitido seguir su evolución y evaluar así el proceso de aprendizaje.

PLAN DE ACTIVIDADES

El proyecto se ha incluido en las rutinas habituales del aula, empleando 10 sesiones con una duración aproximada de 2 horas cada una. Las actividades realizadas se agruparon en 5 bloques, en el primero de ellos se han trabajado las actividades introductorias del proyecto mientras que el bloque quinto o de síntesis se ha destinado a recordar todo el proceso seguido durante el proyecto y a evaluar los conocimientos adquiridos por el alumnado. En el resto de los bloques se ha trabajado una atracción determinada del parque de atracciones asociada a uno o más fenómenos físicos. Así, por ejemplo, en el Bloque II “La montaña rusa” se trabajan las rampas o planos inclinados, en el Bloque III “El barco vikingo” el péndulo y en el Bloque IV “La caída libre y las poleas”.

A continuación, se describirán por bloques y más detalladamente, las diferentes actividades llevadas a cabo focalizadas en la iniciación en la enseñanza y aprendizaje de la Física, objetivo principal de este proyecto. En el Anexo 1 se indican el resto de actividades complementarias que también se han llevado a cabo y le otorgan su carácter globalizador.

BLOQUE II: LA MONTAÑA RUSA

ACTIVIDAD 6.- CONOCEMOS LAS RAMPAS DE LA MONTAÑA RUSA

En asamblea se ha presentado esta atracción al alumnado mediante la visualización de diferentes vídeos y, a continuación, se le ha preguntado si conocía su funcionamiento, cómo se mueven sus vagones y de qué materiales están construidas.

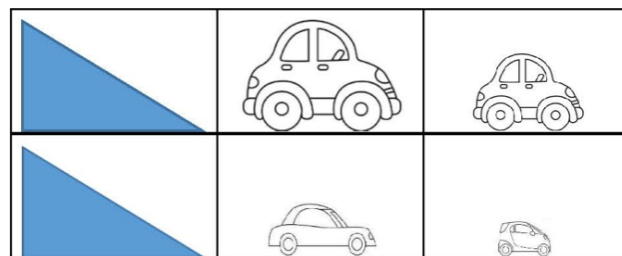
La finalidad de la actividad era que niños y niñas de Educación Infantil comprobaran la influencia que tienen diferentes variables (masa del objeto, inclinación y superficie de deslizamiento) en la distancia que recorren al dejarlos caer por una rampa.

En una primera sesión, el alumnado por parejas dejaba caer por rampas de igual inclinación y misma superficie de deslizamiento diferentes coches de distinta masa para comprobar cuál llegaba más lejos (Figura 1). Además, cada alumno/a disponía de una hoja de registro en la que debía colorear el coche que llegaba más lejos (Figura 2).



Fuente: Elaboración propia

Figura 1. Material de la actividad “Las rampas de la montaña rusa”. Fuente: Elaboración y diseño propios



Fuente: Elaboración propia

Figura 2. Hoja de registro para la actividad rampas con la misma inclinación. Fuente: Elaboración y diseño propios

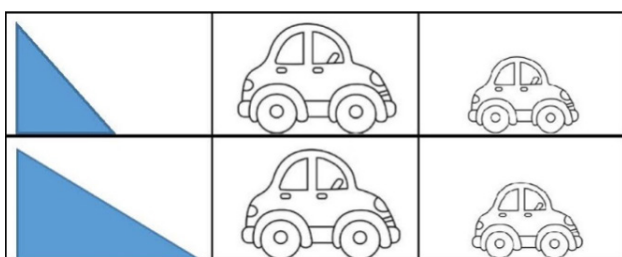
En la segunda sesión, la actividad planteada ha permitido comprobar la influencia que tiene la inclinación de la rampa en la distancia recorrida por el objeto que se deja caer por ella. Para ello, se procederá del mismo modo que en la actividad anterior, pero en este caso se utilizarán, en cada lanzamiento, dos rampas con distinta inclinación y coches de igual masa con la misma superficie de deslizamiento (Figura 3).

Fuente: Elaboración propia



Figura 3. Ensayando con rampas de distinta inclinación.

La hoja de registro que se entregará, en este caso, variará la inclinación de las rampas y en ella también se tendrá que colorear el objeto que llegue más lejos (Figura 4).



Fuente: Elaboración propia

Figura 4. Hoja de registro de la actividad rampas con distinta inclinación. Fuente: Elaboración y diseño propios

En la tercera sesión, se ha comprobado la influencia que tiene la superficie de deslizamiento en la distancia recorrida por el coche que se deja caer por ella. El procedimiento es igual que en los dos casos anteriores, pero en esta ocasión, en cada lanzamiento, se utilizarán objetos de igual masa, rampas con la misma inclinación, pero con diferente superficie de deslizamiento (lisa y rugosa).

ACTIVIDAD 10.- NOS EVALUAMOS SOBRE LAS RAMPAS

Para evaluar si el alumnado de infantil comprendía la influencia que tienen la masa, la inclinación de la rampa y la superficie de deslizamiento se entregaron hojas similares a las empleadas en el registro de sus actividades correspondientes y, atendiendo a las parejas de dibujos, los niños y niñas debían colorear el objeto que, según lo aprendido, llegaría más lejos (Figura 5).

Fuente: Elaboración propia

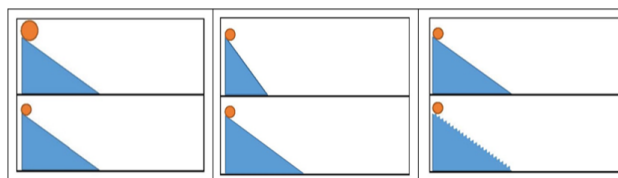


Figura 5. Hoja de evaluación sobre las rampas. Fuente: Elaboración y diseños propios

BLOQUE III: EL BARCO VIKINGO

ACTIVIDAD 10.- CONOCEMOS EL BARCO VIKINGO: EL PÉNDULO

En asamblea se ha presentado esta atracción mediante la visualización de diversos vídeos y, a continuación, se preguntó al alumnado si conocía qué tipo de movimiento describía el barco vikingo y si conocía otros objetos que describieran la misma trayectoria. Posteriormente se visualizaron diferentes ejemplos (columpio, péndulo de un reloj, campana) para hacer ver que todos ellos comparten con el barco vikingo el mismo tipo de movimiento, el movimiento pendular.

En la primera sesión se comprobó la influencia de la longitud de la cuerda del péndulo en la velocidad de oscilación. Para ello, se construyeron dos péndulos con una peonza y dos cuerdas de distinta longitud (40 cm y 100 cm). Para medir el tiempo que duraban las oscilaciones en ambos péndulos se elaboró un reloj de arena a partir de dos botellas de agua vacías de 500 ml unidas por su boca con 400 g de arena en su interior.

Para realizar la actividad se empezó dividiendo al alumnado en dos grupos, uno se encargó del péndulo de mayor longitud y el otro del péndulo más corto. Cada uno de los grupos se dividió en pequeños subgrupos de cuatro componentes, cuyas funciones se rotaron. Así, un miembro del grupo se encargó de dejar caer el péndulo, otro de controlar el reloj de arena, el tercero de hacer una fotografía y el último de cubrir una hoja de registro.

Primero se dejó caer el péndulo más largo y, poniendo al mismo tiempo el reloj de arena en funcionamiento, el alumnado comenzó a contar cada ida y vuelta que hizo el péndulo hasta completar una cuenta de 30 (15 oscilaciones), instante en el que se hizo, sobre el reloj, una marca hasta la altura que alcanzó la arena. Posteriormente se fotografió el reloj de arena y se cubrió la hoja de registro (Figura 6) en la que el alumno/a debía hacer una raya en el dibujo del reloj según el nivel de arena.

Fuente: Elaboración propia

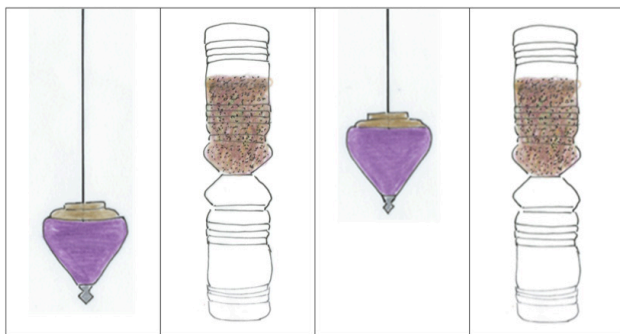


Figura 6. Hoja de registro según la altura que alcanza la arena del reloj. Fuente: Elaboración y diseños propios

Posteriormente, un segundo grupo procederá de manera análoga al caso anterior, pero esta vez empleando el péndulo de cuerda corta.

Finalmente, se compararon las dos fotografías obtenidas de las marcas alcanzadas por la arena con péndulos distintos para demostrar que, en el caso del péndulo largo, la arena alcanza mayor altura porque tarda más tiempo en realizar las 15 oscilaciones. Igualmente, se mostraron las dos hojas de registro de péndulos de distinta longitud para remarcar la conclusión anterior, atendiendo a las alturas de las marcas hechas en los dibujos de ambos relojes de arena.

ACTIVIDAD 15.- NOS EVALUAMOS SOBRE EL PÉNDULO

Para valorar si el alumnado ha comprendido la relación que guarda la longitud del péndulo con su velocidad de oscilación se le preguntó individualmente, en qué barco vikingo preferirían montar si estuviesen en un parque de atracciones y por qué, es decir, aquel que estuviese suspendido de una cuerda larga o uno que estuviese suspendido de una cuerda corta. Con esta pregunta se querían obtener respuestas donde los alumnos hicieran hincapié en que su preferencia es el corto porque se mueve más rápido o el largo porque oscila más lento y pueden estar más tiempo en él.

Para evaluar la actividad cada alumno/a cubrió una hoja de evaluación (Figura 7) en el que se plasman dos barcos vikingos (uno con el mástil más largo que el otro) y las imágenes de una tortuga y un conejo. Cada alumno/a tenía que recortar y pegar, al lado del barco vikingo largo, la tortuga y en el barco vikingo corto, el conejo, ya que lo que caracteriza a estos animales es su velocidad, el conejo es veloz y la tortuga lenta.

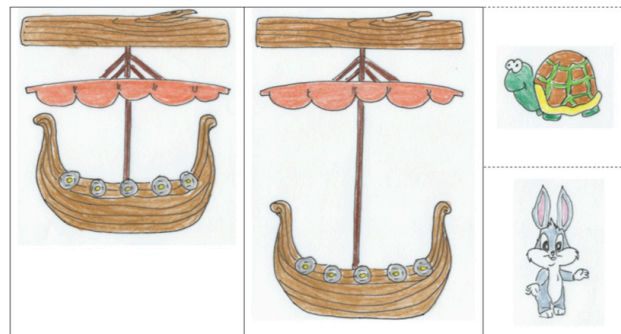


Figura 7. Hoja de evaluación sobre el péndulo. Fuente: Elaboración y diseños propios

BLOQUE IV: LA TORRE DE CAÍDA

ACTIVIDAD 16.- CONOCEMOS LA TORRE DE CAÍDA: INVESTIGAMOS SOBRE LAS POLEAS

En asamblea se presentó la atracción de la torre de caída con ayuda de diferentes imágenes y vídeos. Además, se ha elaborado una maqueta en la que el alumnado pudo observar el mecanismo de tracción que dispone la torre de caída configurado por poleas (Figura 8). Después se mostrará y dejará manipular a los alumnos una polea y se preguntará si saben de qué se trata y para qué sirve. Además, se enseñarán diferentes imágenes de grúas, pozos, elevadores o puentes levadizos para explicar en qué otros elementos aparecen y qué función cumplen.



Fuente: Elaboración propia

Figura 8. Maqueta de la atracción de la caída libre.

Fuente: Elaboración y diseño propios

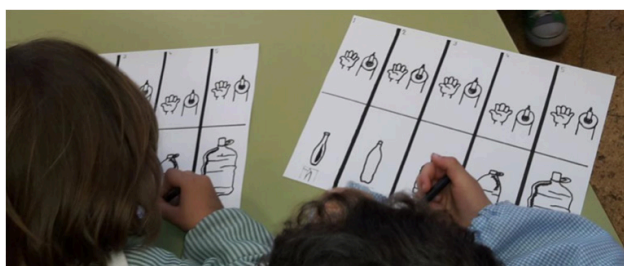
La finalidad de la actividad consistía en que el alumnado se iniciara en las máquinas simples como son las poleas. Para llevarla a cabo, se dispuso de una polea con una cuerda colgada del larguero de una portería del patio del colegio y de una serie de botellas y garrafas de volumen conocido (uno, dos, cuatro, cinco y ocho litros de agua). A continuación, individualmente los alumnos y alumnas, deberán comprobar si son capaces de coger las botellas y levantarlas con facilidad y, posteriormente, descubrir cómo, con ayuda de una polea, esta tarea les resulta más sencilla (Figura 9).



Fuente: Elaboración propia

Figura 9. Levantando recipientes con agua con ayuda de una polea. Fuente: Elaboración y diseño propios

Una vez en clase, individualmente cubrirán una hoja de registro (Figura 10) en la que deberán anotar la masa de cada recipiente y rodear, en cada caso, con qué fueron capaces de levantarla, con las manos o con la polea. Finalmente, se emitirá la conclusión oportuna, es decir, cuanto más pesada sea una carga se hará necesario el uso de una polea para levantarla con más facilidad y hasta una altura más elevada.



Fuente: Elaboración propia

Figura 10. Cubriendo hoja de registro de la actividad "Las poleas". Fuente: Elaboración y diseño propios

ACTIVIDAD 18.- NOS EVALUAMOS SOBRE LAS POLEAS

Para evaluar los contenidos relacionados con las poleas se le entregaron, a cada alumno/a dos láminas. En la primera de ellas, se mostraban imágenes de distintos objetos con poleas (un ascensor, un pozo, una grúa, una grúa para coches y un puente levadizo de un castillo) mezcladas con objetos que no tienen relación con ellas (una cuchara, una pelota, una libreta y una botella), para que rodearan de color rojo aquellas imágenes que cuenten con una polea en su mecanismo. En la segunda lámina se plasmaban imágenes de objetos pesados y ligeros para que los alumnos/as rodearan de color rojo aquellos objetos que consideraban pesados y que necesitaban una polea para ser movidos.

ACTIVIDAD 19.- CONOCEMOS LA TORRE DE CAÍDA: INVESTIGAMOS SOBRE LA CAÍDA LIBRE

La finalidad de la actividad consistía en que el

alumnado de infantil se iniciara en el fenómeno físico de la caída libre. Así, durante la asamblea, se le planteó la situación problema sobre si al dejar caer dos objetos de distinta masa al mismo tiempo y desde una misma altura, llegarán al suelo a la vez. A continuación, se visualizó un vídeo en el que se mostraba un ejemplo práctico donde se resuelve la pregunta y se le presentó la actividad.

Para llevarla a cabo, se dividió al alumnado en pequeños grupos de cuatro miembros, en los que cada uno desarrollaba una función, que se iba intercambiando. Así, un primer alumno/a comprobó, utilizando un balancín casero, entre dos pelotas cuál tiene mayor masa (ver Figura 11) mientras que otro compañero/a rodeaba dicha pelota en una hoja de registro.



Fuente: Elaboración propia

Figura 11. Enseñando como utilizar el balancín para comprobar que pelota tiene mayor masa. Fuente: Elaboración y diseño propios

El tercer alumno/a, subido a una silla y con los brazos estirados a la altura de los hombros, procedió a realizar el ensayo con dos pelotas de distinto tamaño y distinta masa (Figura 12). Antes de dejarlas caer, se ha planteado al alumnado la situación problema sobre qué pelota llegará antes al suelo. Mientras se produce el ensayo, el cuarto alumno/a ha grabado el lanzamiento con la cámara de una tablet.

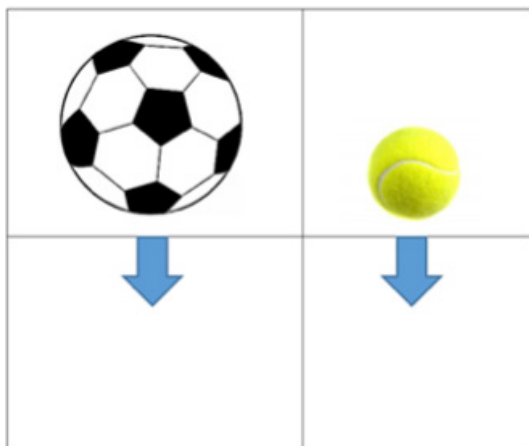


Fuente: Elaboración propia

Figura 12. Comprobando si dos objetos llegan al suelo a la vez. Fuente: Elaboración y diseño propios

Al finalizar la experimentación, se le ha preguntado sobre lo que han observado, y con ayuda de la tablet, se visualizó la grabación realizada para confirmar o refutar sus predicciones.

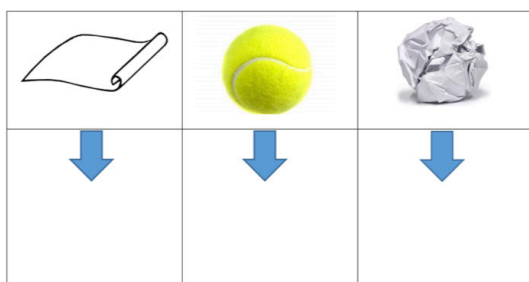
Por último, el discente encargado de realizar el registro ha dibujado la posición en la que han quedado las dos pelotas una vez lanzadas al mismo tiempo (Figura 13). Como conclusión se ha revisado la hoja de registro para constatar que siempre que se dejan caer objetos de forma semejante y de diferente masa desde una misma altura llegarán al suelo a la vez.



Fuente: Elaboración y diseño propios.

Figura 13. Hoja de registro cubierta de la actividad "Realizamos la comprobación".

Para finalizar esta sesión, se les ha planteado otra situación problema. A partir de un folio y una pelota se les preguntó cuál creen que llegaría antes al suelo para, posteriormente, efectuar el lanzamiento y ver como el folio, por el rozamiento del aire, llega más tarde efectuando un movimiento de vaivén. A continuación, se estrujó este último hasta convertirlo en una bola, volviendo a repetir el lanzamiento para comprobar cómo, en esta ocasión, ambos tocaban el suelo al mismo tiempo (ver Figura 14).



Fuente: Elaboración y diseño propios.

Figura 14. Hoja de registro cubierta de la actividad "Realizamos la comprobación".

ACTIVIDAD 20.- NOS EVALUAMOS SOBRE LA CAÍDA LIBRE

Para comprobar si el alumnado ha aprendido que al dejar caer desde una misma altura dos objetos de diferente peso y forma semejante estos llegan al suelo a la vez, se les entregó una serie de hojas similares a las de registro empleadas en la actividad anterior en la que los objetos eran diferentes entre sí por su forma y su masa.

Los alumnos tendrán que dibujar los objetos en el lugar que crean oportuno, es decir, los dos a la par tocando la parte inferior de la hoja o en diferentes alturas.

EVALUACIÓN

Se ha planteado una evaluación continua, basada en la observación directa y con un carácter global y formativo, con el objetivo de analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, los conocimientos adquiridos y verificar si las actividades son adecuadas y cumplen los objetivos previstos. En definitiva, su finalidad será obtener información que permita mejorar la intervención educativa.

Asimismo, hay que señalar que los bloques de actividades cuyos contenidos estaban relacionados con los fenómenos físicos en los que se ha focalizado este proyecto (planos inclinados, movimiento pendular y caída libre) disponían de actividades concretas de evaluación que comprendían el análisis inicial, procesual y final del aprendizaje.

En el Anexo 2 se recogen los criterios de evaluación utilizados para el proyecto agrupados en función de las áreas de conocimiento.

RESULTADOS

A continuación, se expone el análisis de los resultados obtenidos a través del plan de evaluación, donde se explica, principalmente, el grado de adquisición de los conocimientos, la idoneidad de los recursos empleados en las actividades y los resultados alcanzados, en función de cada bloque de actividades.

Con respecto al bloque II (La montaña rusa), se ha de indicar que el alumnado fue capaz de percibir, en un número bajo de ensayos, la influencia y el efecto que provocaban la masa del objeto, la inclinación de la rampa y la superficie de deslizamiento y cómo su combinación podía hacer que un objeto recorriese mayor distancia.

Durante los primeros ensayos el alumnado se dejó llevar por sus preferencias personales a la hora de elegir el objeto que creían que llegaría más lejos, mientras que a medida que se sucedieron los ensayos fueron capaces de centrar su atención en las variables necesarias para dar la respuesta correcta.

Además, indicar que se dieron dos situaciones que corroboraron la asimilación de los conceptos planteados, ya que, por un lado, los alumnos a los que les tocaba participar con la opción que iba a recorrer menos distancia no querían realizar el lanzamiento y, por otro lado, también ocurrió que antes de darle a cada lanzador su objeto, estos querían que se les entregase aquel que recorrería más distancia, ya que así podrían ser, según ellos, los ganadores.

Durante el bloque III (El barco vikingo), el alumnado captó fácilmente la relación inversa que existe entre la longitud del péndulo y su velocidad de oscilación, ya que a través de la vista y el ritmo en el que enumeraban cada ida y vuelta, apreciaban esta circunstancia.

Esto se pudo comprobar al escuchar las respuestas que dieron sobre el barco vikingo en el que preferirían montar si estuviesen en un parque de atracciones, ya que algunos alumnos indicaron que preferirían montar en un barco vikingo largo porque la atracción iría más lenta y así podrían estar más tiempo en ella, mientras que otros comentaron que no querían montar en el corto porque se movería muy rápido y les daría miedo.

Por otro lado, relacionar el tiempo que se tardaban en completar 15 oscilaciones con la altura que alcanzaba la arena del reloj fue más difícil de entender, ya que, a excepción de un alumno, los demás no estaban familiarizados con este instrumento y las diferencias de altura que alcanzaba la arena era, en algunos casos, difíciles de apreciar.

Respecto al bloque IV (La caída libre), el alumnado reconoció la funcionalidad de una polea como mecanismo facilitador del movimiento de cargas pesadas, ya que lo pudo comprobar de manera directa y manipulativa al elevar botellas de diferente masa.

Igualmente, pudieron comprobar cómo dos objetos de distinta masa llegaban a la vez al suelo, ya que lo pudieron verificar con sus propios ojos y si les quedaba alguna duda lo corroboraban con la visualización de la grabación del ensayo.

Esta actividad tuvo la limitación de emplear únicamente pelotas de diferente masa, ya que no se pudo extrapolar este fenómeno a otros objetos cuya forma no fuese esférica.

CONCLUSIONES

A través de la observación directa se pudo verificar el procedimiento que sigue el alumnado para descubrir el principio que rige las actividades donde tiene que percibir la influencia de distintas variables

(masa, fuerza, longitud, superficie, velocidad, distancia) y la relación que guardan entre ellas en los efectos que producen. Además, también se pudo comprobar cómo exploran las características de los materiales o cómo ensayan en repetidas ocasiones para obtener unos resultados que confirmen o rechacen sus hipótesis. En definitiva, se pudo verificar que son capaces de aplicar los pasos que se siguen en el método científico.

Además, hay que indicar que las actividades estuvieron divididas para seguir una secuencia lógica, partiendo de contenidos simples e individuales hasta poder combinarlos e integrarlos en uno de mayor complejidad. Por ejemplo, en las rampas para ver la influencia y relación que tiene la masa del objeto, la inclinación de la rampa y la superficie de deslizamiento en la distancia recorrida, se programaron tres sesiones independientes para ver la influencia de cada una de ellas por separado y luego combinarlas en un ensayo donde pudieron relacionarlas y ver cómo las tres, adecuadamente seleccionadas, permitían que la distancia recorrida por el objeto pudiese ser mayor.

Otro aspecto destacable fue comprobar el bajo número de repeticiones que necesitaron los alumnos para descubrir las relaciones existentes entre las variables, su influencia y el principio que regía la actividad. Además, también se pudo comprobar cómo algunos alumnos percibían con mayor facilidad este principio y eran capaces de explicarles a sus demás compañeros, dentro de sus posibilidades y vocabulario, los fenómenos que observaban y porqué ocurrían.

Asimismo, hay que resaltar que los alumnos al iniciar las actividades formulaban sus hipótesis dejándose llevar por cualidades o características como el color, el tamaño o el peso de los objetos, siempre según sus preferencias personales, pero, a medida que repetían los ensayos, conseguían centrar su atención en las variables importantes y conseguían anticipar el efecto que se produciría en los ensayos posteriores.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, la conclusión extraída es que se puede acercar el mundo de las ciencias al alumnado de estas edades si se crean a su alrededor las condiciones adecuadas para facilitarles esta tarea. Dichas condiciones, en el caso de este proyecto, fueron basar las actividades en el juego, la manipulación y la observación y, además, seguir en su desarrollo un procedimiento similar al método científico, donde los alumnos emitieron hipótesis, desarrollaron los ensayos, obtuvieron unos resultados, los registraron y llegaron a las conclusiones pertinentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brecht, M., y Schmitz, D. (2008). Rules of plasticity. *Science*, 319(4), 39-40. doi: 10.1126/science.1153231
- Cañal, P. (2006). La alfabetización científica en la infancia. *Aula de Infantil*, 33, 5-9.
- Caravaca, I. (2010). Conocimiento del entorno: acercamiento infantil al saber científico. *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*, 36, 1-16.
- Decreto 330/2009, del 4 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia, 23 de junio de 2009.
- De la Blanca, S., Hidalgo, J., y Burgos, C. (2013). Escuela infantil y ciencia: la indagación científica para entender la realidad circundante. *Enseñanza de las Ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, (Extra), 979-983.
- Díaz, M., y Muñoz, A. (2009). Metodología por proyectos en el área de conocimiento del medio. *Revista de docencia e Investigación*, 1(9), 101-126.
- Eshach, H. (2003). Inquiry-events as a tool for changing science teaching efficacy belief of kindergarten and elementary school teachers. *Journal of Science Education and Technology*, 12(4), 495-501. doi: 10.1023/B:JOST.0000006309.16842.c8
- Eshach, H., y Fried, M.N. (2005). Should Science be Taught in Early Childhood? *Journal of Science Education and Technology*, 14(3), 315-336. doi: 10.1007/s10956-005-7198-9
- Etura, N., y González, S. (2018). La metodología indagatoria para la enseñanza de las ciencias en educación infantil. Proyecto "Bodega San Felices". *Actas 28 Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 853-858.
- French, L. (2004). Science as the center of a coherent, integrated early childhood curriculum. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 138. doi: https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.01.004
- Gallenstein, N. L. (2003). *Creative construction of mathematics and science concepts in early childhood*. Olney, MD: Association for Childhood Education International.
- Garbett, D. (2003). Science education in early childhood teacher education: Putting forward a case to enhance student teachers' confidence and competence. *Research in Science Education*, 33, 467-481. doi: 10.1023/B:RISE.0000005251.20085.62
- Gilbert, J. K., Osborne, R. J., y Fensham, P. J. (1982). Children's science and its consequences for teaching. *Science Education*, 66(4), 623-633. doi: 10.1002/sce.3730660412
- Ginsburg, H. P., y Golbeck, S. L. (2004). Thoughts on the future of research on mathematics and science learning and education. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 190-200. doi: 10.1016/j.ecresq.2004.01.013
- Hadzigeorgiou, Y. (2002). A study of the development of the concept of mechanical stability in preschool children. *Research in Science Education*, 32(3), 373-391. doi: 10.1023/A:1020801426075
- Kallery, M. (2004). Early years teachers' late concerns and perceived needs in science: An exploratory study. *European Journal of Teacher Education*, 27(2), 147-165. doi: 10.1080/026197604200023024
- Lawson, A. E. (2003). *The neurological basis of learning, development and discovery: Implications for science and mathematics instruction*. New York: Kluwer.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE N° 106, Jueves 4 de mayo de 2006.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación*. Solo se puede aprender aquello que se ama. Madrid: Alianza.
- Osborne, J., Simon, S., y Collins, S. (2003). Attitudes towards science: A review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1049-1079. doi: 10.1080/0950069032000032199
- Patrick, H., Mantzicopoulos, P., y Samarapungavan, A. (2009). Motivation for learning science in kindergarten: Is there a gender gap and does integrated inquiry and literacy instruction make a difference. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(2), 166-191. doi: 10.1002/tea.20276
- Rushton, S., y Larkin, E. (2001). Shaping the learning environment: Connecting developmentally appropriate practices to brain research. *Early Childhood Education Journal*, 29(1), 25-33. doi: 10.1023/A:1011304805899
- Sağs, M., Trundle, K. C., Bell, R. L., y O'Connell, A. A. (2011). The influence of early science experience in kindergarten on children's immediate and later science achievement: Evidence from the early childhood longitudinal study. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(2), 217-235. doi: 10.1002/tea.20395
- Spektor-Levy, O., Kesner, Y., y Mevarech, Z. (2013). Science and Scientific Curiosity in Pre-school. The teacher's point of view. *International Journal of Science Education*, 35(13), 2226-2253. doi: 10.1080/09500693.2011.631608
- Trundle, K.C. y Sağs, M. (2012). Science and Early Education. En R. C. Pianta (Ed.), *Handbook of Early Childhood Education* (pp. 240-258). New York: The Guildford Press.
- Vega, S. (2012). Ciencia 3-6. *Laboratorios de ciencias en la escuela infantil*. Barcelona: Graó.
- Watters, J. J., Diezmann, C. M., Grieshaber, S. J., y Davis, J. M. (2000). Enhancing science education for Young children: A contemporary initiative. *Australian Journal of Early Childhood*, 26(2), 1-7.
- Zull, J. E. (2002). *The art of changing the brain. Enriching the practice of teaching by exploring the biology learning*. Sterling (USA): Stylus Publishing.

ANEXOS

Anexo I.- Organización del proyecto “Nos vamos al parque de atracciones”.

BLOQUE	ACTIVIDAD	DURACIÓN	Nº SESIÓN
Bloque I: Actividades introductorias	A1.- ¿Qué sabemos y que queremos saber de los parques de atracciones?	30'	1
	A2.- Compartimos información.	20'	1
	A3.- Entrada para el parque de atracciones.	20'	
	A4.- El orden y el turno de espera en la fila de las atracciones.	15'	1
	A5.- Cuento: Caillou va al parque de atracciones.	30'	1
Bloque II: La montaña rusa	A6.- Conocemos las rampas de la montaña rusa.	195'	2, 3, 4
	A7.- Compartimos información.	20'	2
	A8.- Altura mínima para subir a la montaña rusa.	45'	3
	A9.- Descubrimos las vocales ocultas.	30'	4
	A10.- Nos evaluamos sobre las rampas.	30'	4
Bloque III: El barco vikingo	A11.- Conocemos el barco vikingo: el péndulo.	145'	5, 6
	A12.- Compartimos información.	20'	5
	A13.- ¿Quién sube al barco vikingo?	10'	6
	A14.- Cuento: Pipi va al parque de atracciones.	35'	6
	A15.- Nos evaluamos sobre el péndulo.	30'	6
Bloque IV: La torre de caída	A16.- Conocemos la torre de caída: Investigamos sobre las poleas.	145'	7, 8
	A17.- Compartimos información.	20'	7
	A18.- Nos evaluamos sobre las poleas	20'	8
	A19.- Conocemos la torre de caída: Investigamos sobre la caída libre.	120'	9, 10
	A20.- Nos evaluamos sobre la caída libre	30'	10
Bloque V: Actividades de síntesis	A21.- El mural.	15'	1 al 10
	A22.- El libro de registro.	15'	1 al 10

Anexo 2.- Criterios evaluación del proyecto realizado por área de conocimiento.

	Con difi cult ad	En pro ces o	Sin difi cult ad
Área I: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal			
Tiene curiosidad y muestra una actitud investigativa.			
Participa en la planificación del proyecto y colabora en las actividades.			
Es responsable con la función que se le asigna.			
Entiende las consignas y las sigue.			
Actúa de manera cada vez más autónoma.			
Área II: Conocimiento del entorno			
Reconoce los números del uno al cinco, los asocia a su cantidad y realiza su grafía correctamente.			
Conoce los números ordinales: primero, segundo y tercero.			
Ordena los objetos atendiendo a criterios de tamaño, altura o peso.			
Se inicia en el empleo de sistemas de medición como el metro, la báscula y el reloj de arena.			
Mide empleando dedos, pies y manos.			
Diferencia según los sentidos las nociones: largo/corto, rápido/lento, lejos/cerca, arriba/abajo, grande/pequeño.			
Identifica las propiedades físicas de los objetos empleando los sentidos.			
Discrimina objetos a través del tacto: liso/rugoso, ligero/pesado.			
Manipula y experimenta con objetos para comprobar cómo se comportan o su reacción.			
Descubre la relación que guardan entre sí las variables que entran en juego en los ensayos.			
Diferencia las rampas por su inclinación.			
Identifica la relación entre la masa del móvil y la distancia recorrida.			
Reconoce la relación directa entre la inclinación de una rampa con la distancia recorrida por el móvil.			
Comprende la relación que guarda la superficie de deslizamiento con la distancia recorrida por el móvil.			
Percibe la relación inversa que hay entre la longitud del péndulo y la velocidad de oscilación.			
Percibe el tiempo de oscilación en función del reloj de arena.			
Diferencia la intensidad de la fuerza aplicada (más/menos fuerza).			
Percibe la relación entre la masa del objeto y la fuerza necesaria para moverlo.			
Reconoce una polea y comprende su funcionalidad.			
Reconoce otros elementos que cuenten con poleas en su mecanismo.			
Percibe que objetos de distinto peso dejados caer a la vez, desde una misma altura, llegan al suelo al mismo tiempo.			
Área III: Lenguajes: Comunicación y representación			
Formula hipótesis y realiza estimaciones según lo que observa.			
Extrae conclusiones y es capaz de dar la explicación oportuna.			
Hace uso del dibujo como medio de expresión.			
Es capaz de realizar registros.			
Es creativo en sus producciones.			
Comprende las explicaciones e información que se le ofrece.			
Emplea el vocabulario acorde a su nivel evolutivo.			
Respeto su turno de palabra y sabe escuchar.			
Respeto las aportaciones, ideas y opiniones de los demás.			

Regueira, S. y Vidal, M. (2019). ¡Nos vamos al parque de atracciones! Iniciando la enseñanza y aprendizaje de la Física en el aula de Educación Infantil. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 8(1), 133-145. Disponible en <http://www.reladei.net>



Sócrates Regueira Pérez

Universidade de Vigo, España

sorepe1@gmail.com

Colaborador del área de Didáctica de las Ciencias Experimentales de la Facultad de Ciencias de la Educación de Ourense.



Manuel Vidal López

Universidade de Vigo, España

mvlopez@uvigo.es

Profesor Ayudante Doctor del área de Didáctica de las Ciencias Experimentales de la Universidad de Vigo. Imparte docencia en los Grados de Educación Infantil y Primaria. Editor asociado de REEC (Revista Electrónica de Enseñanza de las ciencias). Su investigación aborda varias líneas dentro de la formación práctica del alumnado y del futuro profesorado de Educación Infantil y Primaria.

Montessori en un contexto multicultural: ¿se pueden realizar buenas prácticas educativas en contextos vulnerables?

Montessori in multicultural context: can be carried out best educational practices in vulnerable contexts?

M.Cuevas López; P. Mela Flores; ESPAÑA

RESUMEN

La educación multicultural ha estado en el punto de mira durante décadas desde finales del siglo pasado. El fenómeno de la inmigración y los asentamientos masivos en determinados puntos de nuestro país, obligaron a las autoridades a cubrir las necesidades de estos nuevos núcleos poblacionales. De este modo, surgieron nuevas escuelas que poco a poco iban transformándose en guetos de un alumnado inmigrante que desconocía tanto la cultura como la lengua del país de destino. Estos centros educativos, focos de controversia, se han convertido en un reto para sus docentes que, implicados/as en su labor, han ido transformando la realidad para conseguir mejorar la calidad.

En este contexto, situamos la “buena práctica” en educación infantil, donde una profesora con un alumnado en riesgo ha hecho realidad su sueño de trasladar la metodología Montessori a su clase.

Palabras Clave: Multiculturalidad, Buenas Prácticas, Metodología Montessori, Educación Infantil

ABSTRACT

Multicultural Education has been in the spotlight for ages. During the last decades of last century, the phenomenon of immigration and the development of massive settlements of immigrant communities in certain parts of Spain led political and educational authorities to confront and help in assisting the

needs of these growing social groups. In this way, new school communities emerged but they slowly became into ghettos of immigrant students who, in many occasions, did know little or nothing about the target language or culture of their new country. These schools may have been seen as spots of controversy and they have indeed been a challenge for their teachers, who have been able to improve the quality of education through their daily work.

Considering this context, we place the concept of ‘good practice’ in young children education at the core of this article by making reference to the experience of a female teacher who has made true her dream of implementing Montessori Methodology in a risk group of Infant students.

Key words: Multicultural, Best Practices, Montessori Methodology, Children’s Education

BUENAS PRÁCTICAS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

El objetivo del proyecto I+D+I (EDU2012-30972) fue seleccionar, analizar y visibilizar un centenar de Buenas Prácticas nacionales e internacionales en la Educación Infantil que permitieran conocer más profundamente las condiciones del buen trabajo educativo con niños y niñas pequeños y colaborar en el enriquecimiento de referentes y en la mejora de la calidad de ese tramo educativo. Representa un intento de difundir tantas buenas prácticas que se dan en educación y que no quedan registradas, por lo que no

son conocidas ni transferibles.

En principio, quizás nadie objeta la conveniencia y la utilidad de identificar, documentar, diseminar y sacar provecho de aquellas prácticas que han resultado exitosas en el logro de objetivos sociales y educativos legítimos. Más allá de ese acuerdo genérico, sin embargo, el concepto y sus aplicaciones, lejos de resultar consensuado y positivo en si mismo, es motivo de problemas y disputas, de intereses y decisiones discrepantes, pues adolece en ocasiones de falta de precisión teórica y de usos discutibles (Escudero, 2009: 108).

Pero definir una buena práctica no es una tarea fácil, ni siquiera tenemos claro que exista consenso sobre su definición. De lo que sí estamos seguras es que se trata de un tópico que está de moda: ahora todas las Consejerías de Educación de las CCAA de nuestro país incluyendo al Ministerio de Educación para Ceuta y Melilla, tienen organizado su plan sobre las buenas prácticas en los diferentes ámbitos de actuación. Así la Junta de Andalucía, en el año 2012 publica a través de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa el Primer Plan Plurianual de actuación que recoge como primer proceso clave “La mejora a través del aprendizaje de modelos de referencia”. En definitiva las buenas prácticas permiten destacar aquellas actuaciones que suponen una transformación en las formas y procesos puestos en marcha y que se convierten en el germen de un cambio positivo en los métodos de actuaciones tradicionales.

La UNESCO, por su parte, en el marco de su programa MOST (Management of Social Transformations), analiza cuáles deben ser las características de las buenas prácticas, y determina que hay cuatro rasgos fundamentales que no se deben obviar. Así pues, las buenas prácticas deben ser innovadoras, efectivas (pues demuestran un impacto positivo y tangible sobre la mejora), sostenibles (ya que pueden mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos) y replicables (al servir como modelo para desarrollar iniciativas y actuaciones en otros lugares).

El concepto de “buenas prácticas” según De Pablos y González (2007) se enmarca dentro de la cultura de calidad que envuelve actualmente a los sistemas educativos occidentales. En definitiva, se pretenden recoger experiencias con buenos resultados que sirvan de modelo para otros, el término mejora está en todas las definiciones de Buenas Prácticas. Epper y Bates (2004), atribuyen al concepto de “buenas prácticas” las siguientes características:

- Contribuyen a mejorar el desempeño de un pro-

ceso

- Responden a una experiencia sistematizada, documentada y experimentada. Su diseño se realiza desde un enfoque innovador.

- Aplican métodos de excelencia basados en la innovación

- La categoría de “buenas prácticas” las hace extrapolables a otros contextos

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

Seguimos pensando que no es fácil categorizar una práctica de buena, pero sí estamos convencidos que algunos profesionales alcanzan a través de su esfuerzo diario mejores resultados en su alumnado a nivel académico y personal. Nos encontramos con ejemplos de superación profesional que se pueden catalogar como indicadores del buen hacer y que suponen una innovación continua (entendida como reto, inconformismo, necesidad de mejora continua y de cambio).

LA SITUACIÓN MULTICULTURAL DE CEUTA

A raíz de este proyecto, se seleccionaron, en nuestro caso, experiencias integradas en lo que podemos denominar contextos multiculturales: “El contexto de nuestro estudio reúne unos ingredientes curiosos e irrepetibles por las circunstancias de la situación geográfica ya que nos encontramos en una ciudad frontera entre dos mundos. Entre culturas muy diferentes y lenguas distintas que conviven en un espacio tan reducido que están abocadas a un buen entendimiento y, donde nuestros centros educativos, son fieles reflejo de esta realidad” (Cuevas, 2015).

Tanto los centros educativos como las aulas de infantil y las profesionales que en ellas ejercen, se adaptan, se forman e investigan para conseguir una educación de calidad; nunca alejada de la realidad cotidiana de su alumnado. Ya que nos encontramos con un colectivo muy vulnerable en cuanto al fracaso escolar y la exclusión social. Además un valor añadido para una Buena Práctica es “prestar especial atención a la resolución de los problemas de exclusión social ya sea de género, cultural, étnica y económica” (Castillo García y col., 2017: 20)

La realidad de la situación educativa de nuestra ciudad es conocida: tanto los informes internacionales como los nacionales nos sitúan en los puestos más

bajos de los ranking . Hemos realizado algunos estudios (véase Sánchez Fernández, 2013) y se han organizado diferentes congresos siempre con el propósito de analizar la situación y conocer los factores que inciden en esos índices tan altos tanto de fracaso escolar como de abandono temprano del sistema educativo de nuestro alumnado ceutí.

Los debates siempre se sitúan en torno a cuestiones como: ¿qué incidencia tiene la falta del dominio de la lengua española por parte de la población musulmana? ¿se debe introducir el estudio de la lengua materna (dariya) en aquellos alumnos arabo-hablantes? ¿se deben incluir mediadores culturales en las aulas de los colegios de la ciudad? ¿se incorporan más tarde en la enseñanza preescolar (0-3 años) los colectivos musulmanes y cómo influye ese desfase? etc.

Pocas soluciones hemos encontrado a nuestras cuestiones, pero sí es un hecho que después de tantos años de investigaciones aún no hay una respuesta positiva ni tampoco consenso sobre los factores de riesgo.

En el estudio mencionado, se recomiendan algunas propuestas preventivas con carácter general que a continuación recogemos :

- trabajar desde la formación inicial y permanente de los docentes.
- elaborar un protocolo de actuación para la detección temprana de las dificultades de aprendizaje.
- potenciar la labor de la orientación educativa.
- reforzar la labor del tutor/a.
- establecer mecanismos de coordinación entre etapas.
- favorecer la creación de escuelas de padres.
- mejorar el programa de actividades extraescolares de los centros.

La mayoría de estas medidas recaen sobre el profesorado, pues los docentes como profesionales tienen la responsabilidad de implicarse en todas las funciones implícitas a la profesión; pero no tienen la varita mágica para dar solución a todos los problemas del sistema educativo. Nadie niega el papel fundamental de un profesorado comprometido y entusiasmado con su profesión, y de acuerdo totalmente con Zabala y Zabala (2011: 74) cuando animan al profesorado a practicar la resiliencia: “es algo a lo que el profesorado deberíamos adherirnos, tanto en lo que respecta a nosotros mismos y el cumplimiento de nuestra función profesional (para poder sobrevivir con entusiasmo personal y prácticas profesionales de alto nivel pese a las circunstancias adversas en las que debemos actuar) como en lo que se refiere a nuestros estudian-

tes (transmitiéndoles el mensaje de que ‘ellos pueden lograrlo’ al margen de cuáles sean sus propias condiciones de partida)”.

Precisamente esa “resiliencia” es, en muchos momentos, lo que el profesorado en un contexto como el nuestro tiene que poner en juego. Actualmente la mayoría de nuestros centros escolares de infantil y primaria están llevando a cabo proyectos innovadores con el propósito de mejorar el éxito escolar, y atender a las nuevas demandas sociales de su alumnado. Propuestas como comunidades de aprendizaje, proyecto lector, grupos interactivos, etc. son actualmente prácticas generalizadas en todos los centros.

En este sentido, el entusiasmo de los profesionales no se puede cuestionar. Podemos decir que contamos con un profesorado que es un referente por su pasión, experiencia, actitudes e implicación. Algunos profesionales son ejemplos para otros compañeros, precisamente por sus buenas prácticas.

UNA BUENA PRÁCTICA TRAS UNA PRÁCTICA BUENA

Nuestra protagonista había sido seleccionada, a nivel individual, como una de las “buenas prácticas” que habíamos realizado en Ceuta. El contexto en el que se encuentra el colegio donde lleva a cabo su labor se corresponde con una zona periférica de la ciudad. La situación cercana a la frontera y la barriada donde se ubica hacen que el alumnado esté en riesgo de exclusión educativa. Esta realidad ya fue analizada anteriormente (Cuevas, 2015) y lo que pretendemos ahora es poner de relieve que después de la experiencia, la profesora ha mejorado su propia práctica. Se puede desear reconstruir la propia práctica, las ideas y las acciones para conseguir llevar a cabo mejoras y cambios en la educación de la infancia.

Después de visitar escuelas Montessori en Roma, también en una zona periférica, esta profesora se marcó un objetivo: llevar a Ceuta el modelo de escuela Montessori. La ilusión de hacer real este sueño, le ha supuesto formarse para aprender a transformar un aula convencional en una Montessori. Después de tres años de estudios y viajes a Italia está a punto de obtener el máster en guía Montessori. Su aula se ha convertido en un laboratorio de experimentación y desde la investigación-acción ha sido capaz de poner en marcha estas “buenas prácticas”.

Actualmente está asesorando al profesorado de infantil a través de cursos organizados por la Dirección Provincial del Ministerio de Educación, ya que es la única guía Montessori que tenemos en la Ciudad. Su

entusiasmo y esfuerzo le ha servido para conseguir hacer realidad el objetivo marcado hace ya casi tres años.

LA OPINIÓN DE NUESTRA EXPERTA

NUEVA VISIÓN EN MI LABOR DOCENTE

Actualmente, soy maestra de un colegio público de educación infantil y primaria con 18 años de experiencia. He notado un cambio grande sobre todo en mi manera de ver la educación de los más pequeños. En un principio mi metodología se ajustaba a unos proyectos muy cerrados y que para nada se ajustaban a las peculiaridades y necesidades de los niños de ese centro en cuestión y poco a poco fuimos contextualizando los contenidos y ajustándonos a las distintas necesidades de los niños y niñas (segundo ciclo de educación infantil). Aún así, consideraba que me quedaba mucho por mejorar ya que seguía sujeta a unos horarios, ritmos de aprendizajes y actividades muy estándar. Es cierto que la Educación Infantil te abre el mundo del saber y siempre las experiencias que surgen, hacen de cada momento, un verdadero aprendizaje. Pronto fui consciente de que el libro (fichas) sólo me servía como un soporte más y comencé a planificar la jornada en función de los intereses de los niños y adecuando los contenidos y experiencias a cada una de las necesidades del grupo en general y de cada uno en particular.

En estos dos últimos años, mi inquietud creció y vi el momento de hacerlo aún mejor, di con la formación Montessori, abriéndome las puertas para dar respuesta aún mayor a las características, necesidades, potencialidades y desarrollo en general de los niños de estas edades (3-6), además de proporcionarme las herramientas adecuadas, para poder satisfacer una necesidad intrínseca en mí, como es la de mejorar mi propia práctica educativa, con algo en el que creo profundamente y es el enorme beneficio que tiene el aplicar la Filosofía Montessori, no sólo en el ámbito educativo en el que imparto docencia, sino en tu propia vida en general.

Creo que me encuentro en el momento de “innovación” y cuento con uno de los mayores pilares para hacerlo, una actitud positiva para el cambio, que considero que es necesario.

“Si los niños son los futuros padres del mundo, nuestro compromiso con ellos es muy grande, pongamos a su alcance los recursos necesarios para que desarrollen todas sus potencialidades con respeto, alegría, orden y amor”.

Todas estas reflexiones junto con la experiencia que me brindó el proyecto sobre *Buenas prácticas en Educación Infantil* de participar en el Congreso Internacional de Montessori en Roma, hicieron que comenzara a formarme en la metodología Montessori, empezando por hacer seminarios y terminando por realizar una formación más formal sobre esta fascinante metodología.

Hoy en día puedo decir que soy Guía Montessori 0-3, que no he dejado de asistir a congresos y seminarios entre Málaga, Barcelona y Madrid para completar esta formación que tiene tanto que ofrecernos como herramienta para desarrollar nuestra práctica docente con la más profunda belleza. A punto de terminar la formación Guía Montessori 3-6 años ya he podido asistir a un colegio Montessori en Roma (Bruno Munari) donde, a través de una observación activa durante una semana, pude corroborar lo que quiero ofrecer a los niños de esta etapa educativa, que no es más que ayudarles a construir sus aprendizajes por sí solos, proporcionando el ambiente y materiales adecuados con un adulto preparado.

Actualmente tutorizo un aula de 3 años en un colegio público situado en una zona desfavorecida y con un nivel socio-económico y cultural bajo. Ésta situación lejos de ser un inconveniente me ha supuesto aún mayor interés por llevar a cabo la metodología Montessori, ya que ella proporciona al ambiente familiar una gran riqueza.



Fuente: Elaboración propia
Imagen 1. Aula

He comenzado sobre todo a transformar mis ayudas innecesarias en proporcionar ambientes ricos de experiencias, acordes con sus necesidades físicas, emocionales, cognitivas... dándoles más espacio a ellos mismos, marcando unos límites para que dentro de un orden consensuado puedan desplazarse, hacer y trabajar con autonomía y de acuerdo a sus ritmos.



Fuente: Elaboración propia

Imagen 2. Aula

Es cierto que no contamos con los recursos materiales, humanos y organizativos a nivel de centro, pero debido a la flexibilidad con la que contamos en esta etapa educativa, podemos introducir poco a poco los maravillosos recursos que nos ofrece la metodología Montessori, sobre todo para organizar el aula, ver al niño desde otra perspectiva, presentar los contenidos y organizar la jornada teniendo como referencia los principales pilares de esta pedagogía, que son ambiente preparado, adulto preparado y atención a las necesidades y libertades de los alumnos.

Es de reconocer que asusta no hacerlo bien, pero lo que se hace con amor, se rectifica con el mismo amor y eso nos da la seguridad de que lo haremos bien. El camino no ha hecho más que empezar, no hay nada difícil si se desea de verdad y en mi deseo está, proporcionar todo lo necesario para que los niños del mañana, los futuros padres de la sociedad, tengan las herramientas necesarias para desenvolverse en ella con calidad, voluntad, amor y humildad.

AMBIENTE TRADICIONAL CON TENDENCIA A MONTESSORI EN ESTOS DOS ÚLTIMOS AÑOS

El aula es su pequeño mundo y este mundo tiene que estar adaptado a ellos, a sus necesidades, sus tamaños y sobre todo a sus ritmos, no podemos empezar por el todo, pero si por un poco a poco y en este poco a poco es donde estoy encontrando las mejores respuesta a las necesidades del cambio.



Fuente: Elaboración propia

Imagen 3. Transformación de ambientes

VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Si el trabajo de esta profesora en el aula supuso, en un primer momento, su consideración de buena práctica digna de ser descrita y recogida, ahora podemos afirmar que su participación en el proyecto le ha permitido seguir creciendo como maestra. En este sentido, la buena práctica inicial ha pasado a ser una “mejor práctica”.

Consideramos que la experiencia presentada no representa solo una buena práctica, sino que ha supuesto, de acuerdo con Epper y Bates (2004:33) un proceso de identificación, aprendizaje y adaptación de prácticas y procesos notables de otras organizaciones para ayudar a la propia a mejorar su rendimiento.

Ha supuesto una reflexión sobre su propia práctica, que siguiendo los planteamientos de la investigación-acción ha conseguido la mejora de la misma.

Nos encontramos, como dice Fernández Cruz (2015), en un momento crítico para la reconducción de nuestro pensamiento sobre el conocimiento y la formación, y para la integración de las aportaciones teóricas sobre el conocimiento práctico y el conocimiento formal sobre la enseñanza, en una estructura única de conocimiento profesional docente.

La formación ha estado cercana a la experiencia, el conocimiento adquirido durante estos últimos años ha quedado integrado en la propia práctica. Se ha conseguido que el ambiente de la metodología Montessori funcione en un aula no solo tradicional sino con unas connotaciones difíciles por su entorno multicultural. Nos ha demostrado, que vive la enseñanza con una gran motivación o como una fuente inagotable de satisfacciones como dice Esteve citado por Zabalza y Zabalza (2011), estar a gusto, rozar cada día el cielo con las manos, y vivir con pasión el descubrimiento que, en cada clase, hacen tus alumnos Esteve (2003).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Castillo García, M., Amador, L., Ramos, M.J. y Musitu, G (2017). *El Rol de Buenas Prácticas Educativas*. Saarbrücken, Alemania: Editorial Académica Española

Cuevas-López, M (2015). Buenas prácticas en educación infantil en un contexto multicultural. *Reladei*, 4,(3), 83-98

De Pablos Pons, J. y Jiménez Cortés, R. (2007). Buenas prácticas con TIC apoyadas en las Políticas Educativas: claves conceptuales y derivaciones para la formación en competencias ECTS. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 6(2), 15-28 . [<http://campusvirtual.unex.es/cal/editio/>]

Epper, R y Bates, A. W. (2004). Enseñar al profesorado como utilizar la tecnología. *Buenas prácticas de instituciones líderes*. Barcelona: UOC, Colección Educación y sociedad Red

Escudero, J. M (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de*

currículum y formación del profesorado, 13(3), 107-141

Esteve, J. M (2003). La aventura de ser maestro. Ponencia presentada en las XXXI *Jornadas de Centros Educativos*. Universidad de Navarra. www.econoweb.es/blog/novedades/La_aventura_de_ser_maestro.pdf

Fernández Cruz, M (2015). *Formación y desarrollo de profesionales de la educación*. Wisconsin: Deep University Press

Sánchez Fernández, S (dir.) (2013). *¿Por qué dejé de estudiar? El abandono escolar temprano en Ceuta y Melilla*. Granada: Editorial universidad de Granada.

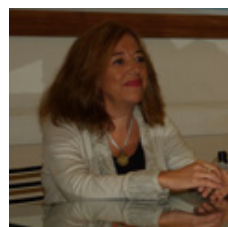
Unesco(2009). *Buenas prácticas para una educación de calidad*. Paris. Unesco

Zabalza, M. y Zabalza, M.A. (2011). *Profesoras /es y profesión docente*. Entre el “ser” y el “estar”. Madrid: Narcea

Fechas: Recepción 12.5.2018. Aceptación: 10.5.2019

Artículo concluido el 6 de mayo de 2018

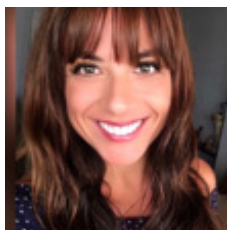
Cuevas López, M.M. y Mela Flores, M.P. (2019). Montessori en un contexto multicultural: ¿se pueden realizar buenas prácticas educativas en contextos vulnerables? *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 8(1), 147-153. Disponible en <http://www.reladei.net>



M^a Mercedes Cuevas López

Universidad de Granada, España
mmcuevas@ugr.es

Es doctora en Ciencias de la Educación y profesora titular del departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada. Lleva más de veinte años impartiendo docencia en la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta. Es directora de la sección departamental y coordinadora del Grado de Educación Primaria en el Campus universitario de Ceuta. Sus principales líneas de investigación se encuentran relacionadas con el Liderazgo y la dirección de centros en los diferentes niveles educativos, género y educación, educación multicultural y organización y gestión educativa. Fruto de su labor investigadora tiene publicados numerosos artículos en revistas de impacto nacionales e internacionales y en editoriales de prestigio.



Mª del Pilar Mela Flores

España

Diplomada en Magisterio en la rama de Educación Infantil, Licenciada en Psicopedagogía, funcionaria de carrera. Desarrolla su labor docente desde hace 19 en un centro público de difícil desempeño, cuenta con 19 años de experiencias en un centro de Educación Infantil y Primaria. Coordinadora de ciclo durante 5 años. Actualmente es Tutora de Educación Infantil de 3 años. Guía Montessori (0-3 años) y en fase práctica como guía Montessori (3-6 años). Cuenta en la actualidad con una formación Montessori, tanto en la pedagogía como en la práctica Montessori; congreso latinoamericano de educación infantil María Montessori y la nueva escuela, congreso introductorio a la Educación Montessori, congreso Herramientas Montessori para la Educación Emocional en aulas de Infantil 0-6 años, congreso Montessori 0-3 años, congreso Educación Montessori en Primaria 6-12 años, congreso matemáticas con Montessori en infantil. Observación práctica en la escuela pública Montessori Bruno Munari, Roma. Visita y observación en la escuela Montessori de San Lorenzo, Roma. Visita observación en la escuela Privada Montessori de la Banca Italiana. Roma.

Un estudio exploratorio sobre buenas prácticas en educación inicial en sala multiedad de una escuela rural argentina

An exploratory study on Best Practices in the initial education in a multi-age classroom of an Argentinean rural school

N. I. Grinóvero; P. D. Villamonte; S. B. Schierloh; ARGENTINA

RESUMEN

En este trabajo se presentan resultados de una investigación sobre “buenas prácticas en educación infantil”, focalizados en la experiencia de una escuela rural argentina. El estudio fue realizado por un equipo de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos durante los años 2016 y 2017, constituye una réplica parcial- con autorización del director Dr. Miguel Ángel Zabalza Beraza - de la investigación internacional “Diseño Curricular y Buenas Prácticas en Educación Infantil: una visión internacional, multicultural e interdisciplinar” de la Universidad de Santiago de Compostela. El propósito fue construir conocimiento sobre cuáles eran las buenas prácticas de enseñanza valoradas por las docentes en el contexto institucional de la escuela rural, constituida por una sala multiedad de nivel inicial y dos aulas plurigrados de nivel primario. El diseño de investigación fue de carácter cualitativo con instancias participativas en las que se construimos, junto a las docentes y directora, los criterios de selección de las prácticas que fueron objeto de investigación. El relevamiento se realizó mediante observaciones, entrevistas y reuniones de trabajo. Las prácticas escogidas y analizadas en este artículo son: propuestas de alfabetización, su articulación a nivel institucional y la inclusión de las familias en esos procesos.

Palabras claves: Educación Inicial, Buena Enseñanza, Articulación, Escuela Rural, Sala Multiedad

ABSTRACT

Results of a research on “child education best practices” focused on an experience in an Argentinean rural school are presented. The study was carried out by a team from the Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales of the Universidad Autónoma de Entre Ríos during 2016 and 2017. It is an authorized partial replica of Dr. Miguel Ángel Zabalza Beraza, from the Universidad de Santiago de Compostela, entitled “Curricular Design and Good practices in Child Education: an international, multicultural and interdisciplinary vision. Our purpose was to build knowledge concerning the good teaching practices valued by the teachers in the institutional context of a rural school made up of a multi-age classroom and two primary multi-grade classrooms. The qualitative research design which included participatory instances was built together with the teachers and the headmistress and the practices selection criteria were the subject of study. The practices selected and analysed in this article are: literacy proposals, their articulation at institutional level and the inclusion of the families in those processes.

Key words: Early Childhood Education, Good Teaching, Articulation, Rural School, Multi-Age Classroom

ACERCA DE CÓMO SURGIÓ Y CÓMO FUE EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

A partir de la invitación del Profesor Zabalza Beza y en el marco de la investigación internacional se realizaron en la Argentina cuatro proyectos distintos vinculados por la Red Universitaria de Educación Infantil (REDUEI), en la que sus miembros compartieron la preocupación de generar estudios específicos sobre este nivel de educación, e intercambiar y cooperar con la comunidad internacional de profesionales e investigadores.

Este artículo refiere en forma parcial a la investigación realizada en la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, “Estudio de Buenas prácticas en Jardines de Infantes de Paraná y Paraná Campaña”, durante los años 2016 y 2017.

Se trata de un estudio exploratorio descriptivo que permitió identificar, analizar y explicitar “buenas prácticas” de enseñanza en instituciones públicas de Educación Inicial. Tuvo como objetivo construir conocimiento sobre las prácticas de enseñanza, las características comunes y particulares en nuestro medio social y cultural, los supuestos teóricos y prácticos en que se justifican o fundamentan.

El diseño de investigación fue de carácter cualitativo con instancias participativas que permitieron profundizar en la complejidad de las prácticas de enseñanza las que, por ser sociales, están en permanente movimiento y se vinculan con los procesos de construcción de sentido que los sujetos les atribuyen (Sirvent, 1999).

Luego de visitar diversas escuelas, se propuso identificar y analizar “buenas prácticas de enseñanza” llevadas a cabo en dos instituciones de Educación Inicial, una de contexto urbano y la otra en la zona rural del Departamento Paraná de la provincia de Entre Ríos, con la convicción de que eran casos representativos de contextos bien distintos y característicos de la zona.

En este escrito se describen y analizan buenas prácticas relevadas en la escuela rural, atendiendo a las interacciones entre los actores institucionales, la organización de los tiempos, espacios, contenidos y estrategias de enseñanza, los materiales disponibles, los acuerdos institucionales, entre otros aspectos. Se tuvieron en cuenta los supuestos que explicitaron en sus relatos las docentes y la directora, en los cuales justifican las decisiones sobre una pluralidad de experiencias de enseñanza en condiciones particulares de producción institucional.

El relevamiento de las prácticas se realizó previo acuerdo con la institución desde un abordaje triple: entrevista con las docentes y la directora; observación de la práctica con recogida de evidencias mediante grabaciones, filmaciones y fotografías; análisis de planificaciones y documentos institucionales.

Para comenzar el proceso de investigación se construyeron acuerdos con el equipo docente acerca de cuáles serían las buenas prácticas que se seleccionarían y los criterios que fundamentarían esa elección. Se concertó que el relevamiento sería sobre prácticas de alfabetización inicial, por lo tanto, se organizó una reunión de trabajo para la cual se les había solicitado que prepararan materiales diversos trabajados en esas prácticas.



*Fuente: Elaboración propia
Imagen 1. Materiales para reunión de trabajo*

Se optó por esta modalidad de ingreso al campo de estudio, por su carácter colaborativo, lo que favoreció el involucramiento de las docentes en la tarea, desde objetivos comunes y responsabilidades compartidas, que les permitió situarse como sujetos y objetos de conocimiento a la vez, ya que se trataba de conocer con mayor profundidad lo que sucede en su práctica, transformándola en objeto de conocimiento (Landreani, 1996). El intercambio fluido nos enriqueció en la reflexión conjunta, tanto al equipo de investigación como a las integrantes de la institución.

ESCUELA RURAL, UBICACIÓN Y CARACTERÍSTICAS

En Entre Ríos, los jardines rurales representan el 49% del total de las instituciones, públicas y privadas, que brindan educación a niños de 3, 4 y 5 años en la provincia.¹

Se considera rural a los establecimientos que se encuentran separados por grandes distancias de una población y comparten características como dificultades en el acceso al transporte público y a las comu-

nicaciones. En general las poblaciones que asisten a la escuela en este medio pertenecen a sectores sociales desfavorecidos que transitan grandes distancias para llegar a la escuela.

La escuela “JB” está ubicada a treinta y nueve kilómetros de la ciudad, en un paraje rural a cinco kilómetros del poblado más cercano y a cien metros de una ruta. Trabajar en este lugar demanda muchas horas al personal docente proveniente de distintas ciudades. Horas dedicadas al traslado y espera del transporte público, que tiene muy poca frecuencia a ese destino.

La institución dispone de conexión a internet, pero no cuenta con telefonía fija o móvil, el personal usa su teléfono particular para las gestiones necesarias ante autoridades, padres y comunidad en general. Tiene una importante inserción en la comunidad que se refleja en los dichos de la directora “...papás, ex alumnos, gente ya de edad que no tiene nada que ver con la escuela sigue colaborando”; “muchos padres, aunque tienen otras escuelas para elegir, siguen eligiendo esta institución para sus hijos porque han venido a esta escuela”.

En esta escuela, como en la mayoría del medio rural, la sala de jardín de infantes está anexa al nivel primario y se organiza con grupos de edades múltiples, 3, 4 y 5 años, a cargo de una docente que sigue la trayectoria de los niños durante el paso por este nivel. A esto se llama sala multiedad y se constituyen para dar respuesta a la cobertura de los niños que viven en la zona, priorizándose el ingreso de niños de 4 y 5 años que se incluyen dentro de la educación obligatoria por ley nacional. Se completa la matrícula, cuando quedan vacantes, con los niños de 3 años.

En el nivel primario, es frecuente en las escuelas rurales “el plurigrado”, denominación que recibe cuando en un mismo espacio y al mismo tiempo trabajan alumnos matriculados en diferentes años de escolaridad, a cargo de un solo docente. En la escuela “JB” hay dos plurigrados, uno de primer ciclo (primero, segundo y tercer grado) a cargo de una maestra y otro de segundo ciclo (cuarto, quinto y sexto grado) a cargo de la directora.

Las dos docentes y la directora tienen cargo exclusivo en esta escuela, que además cuenta con otros cinco profesores (de Educación Física, Música, Artes Visuales, Bibliotecaria y una Maestra Orientadora Integradora, de modalidad “itinerante”). Estas últimas asisten con poca frecuencia porque trabajan de modo rotativo recorriendo un itinerario en cuatro/cinco instituciones con características similares, donde cumplen la totalidad de horas del cargo.

POBLACIÓN Y COMUNIDAD

La escuela recibe diariamente a un total de 31 niños: catorce en nivel inicial; ocho en primer ciclo, y nueve en segundo ciclo. En palabras de la directora, “los chicos son todos del medio rural, de acá de la zona... la mayoría de las familias vive en zonas alejadas, en el campo.”

Algunos niños caminan a diario para llegar a la escuela, sólo tres niños provienen de hogares que se encuentran muy cerca de la ruta y los demás, viven en casas conectadas a la ruta por largos caminos de tierra, de hasta diez kilómetros de distancia, lo que dificulta su traslado cuando llueve.

Muchas de las familias se dedican a actividades agropecuarias como tambo, agricultura y ganadería en pequeña escala, sostenidas en la mano de obra familiar que incluye, la mayoría de las veces, a los niños en edad escolar.

LA PROPUESTA DE ALFABETIZACIÓN EN EL JARDÍN DE INFANTES

Las prácticas docentes como prácticas sociales pueden ser abordadas desde diferentes dimensiones. Un aspecto preponderante es el trabajo en la sala, las acciones que se llevan a cabo en la enseñanza y las decisiones que implican. Es decir, se “remite a una actividad situada cuyo propósito sustantivo es el trabajo con el conocimiento” (Edelstein, 2013, p.190). El foco del análisis se refiere al conjunto de actividades que se diseñan y al juego que esta acción provoca entre contenidos, posiciones epistemológicas disciplinares, éticas, políticas y sociales que influirán en las decisiones propias que deberán tomar las docentes en la construcción didáctica.

En la institución nos señalaron como prácticas significativas (sus buenas prácticas), las propuestas de alfabetización que se desarrollaron en el jardín; éstas, a la vez, se vincularon, a través de un proyecto de articulación, a las del primer ciclo, en las que se incluyó, también, a las familias.

La docente de nivel inicial sostuvo, en los intercambios con el equipo de investigación, un posicionamiento personal en relación a la enseñanza y el aprendizaje. Justificó las decisiones tomadas en sus prácticas, en sus propuestas de planificación. Las prácticas de alfabetización han sido un tema de reflexión constante en su tarea docente y señaló como una instancia de aprendizaje y enriquecimiento el Programa de Promoción del Desarrollo Lingüístico y Cognitivo para los Jardines de Infantes², que se im-

plementa hasta la actualidad como política educativa de la Provincia de Entre Ríos. Ella se había incorporado a dicho programa en el año 2015, a través de su formato de capacitación en entorno on line.

Esta instancia de formación le brindó herramientas para elaborar una propuesta de alfabetización en la que incluyó a niños de tres a cinco años de la sala multiedad, a los que ofreció espacios para el aprendizaje y reflexión sobre situaciones de intercambio oral, lectura, sistema escritura, estilos y funciones. Así lo relata la docente de la sala:

“Ahí empecé. Y veía... que los chicos se re-entusiasaban al contar sus experiencias. Y yo dije, bueno, de acá... como los chicos tienen muchas dificultades para socializarse, o sea, en la lengua oral, yo dije, bueno, de acá puedo empezar el camino para que ellos hablen más. Y en ese momento nos dijeron [desde la capacitación], bueno, del diario mural, la experiencia más rica, pueden hacer un cuento, una o dos veces por semana o cada quince días, y bueno, de a poquito empecé con eso”.

De esta manera comenzó a sistematizar el trabajo a partir de distintas propuestas y con diferentes objetivos. Por un lado, actividades en “rincones”, espacios físicos que fueron acondicionados como escenarios propicios para la lectura y la producción de escritura colectiva que, además, tenían una denominación con la que los niños también estaban familiarizados: el rincón de “mostrar y contar”, el del “diario mural”, el de las “palabras nuevas”, el de las “rimas” y “adivanzas”. Las actividades que allí sucedían tenían como propósito promover conocimientos diversos sobre el sistema de escritura, los estilos y la escritura como patrimonio cultural.

Algunas de las propuestas llevadas a cabo fueron variadas: seleccionar un objeto y describirlo; la producción de historias y anécdotas; el registro y análisis de palabras nuevas que se iban incorporando al vocabulario de los niños; la invención de pequeños versos a partir de la identificación de rimas y el juego con adivanzas e invención de acertijos por parte de los niños. “Se trabaja cada día en un rincón, el grupo completo”, comenta la docente. La planificación dio cuenta de la complejidad que implica tratar un mismo contenido con todo el grupo variando el nivel de dificultad.

El valor de estas prácticas residió en que se llevaron a cabo en forma frecuente y sistemática, variando el tipo de actividades. Muchas atravesaron propuestas didácticas con contenidos transversales de otras áreas, de las ciencias sociales y naturales o la matemática, tales como: la elaboración de registros de asistencia y del estado del tiempo en tablas de doble entrada,

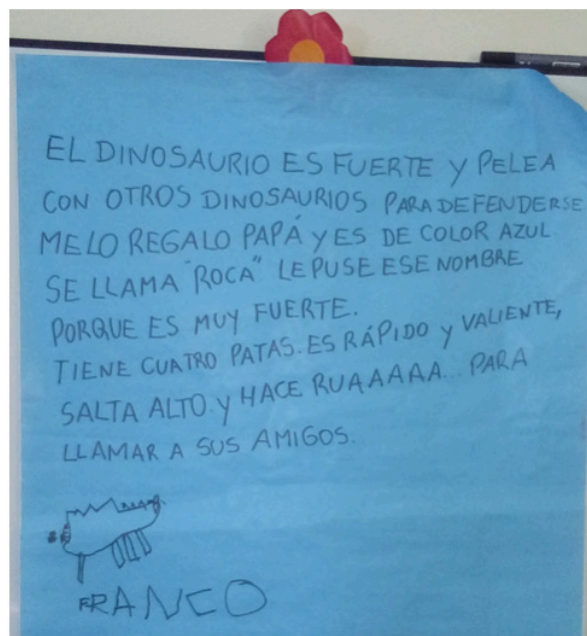
la organización de un programa de radio a partir del trabajo con los medios de comunicación, la lectura de una receta para cocinar, la elaboración de la lista de compras para solicitar al cocinero, la construcción de una invitación, por mencionar algunas. Las propuestas se caracterizaron por enmarcarse en situaciones reales del uso social de la escritura, con diferentes funciones y no como una formalidad para completar la tarea en un cuaderno o con fórmulas repetidas.

La docente señaló algunas estrategias especialmente significativas: el diálogo como antesala para la escritura de palabras, la lectura pausada para reconocer los sonidos; los juegos que impliquen el reconocimiento de los fonemas que componen la palabra oral; recurrir a fuentes externas (abecedario, carteles) para identificar las letras que conforman una palabra; análisis y comparación de las mismas, por ejemplo, palabras largas y palabras cortas. Afirmó que de este modo los niños más pequeños se interesan por estos procesos al compartir actividades de lectura y escritura con los de cinco años. Esta interacción entre pares que no son de la misma edad y tampoco disponen, a veces, de conocimientos próximos, pone en diálogo sus propias ideas y saberes con las de sus compañeros.

Por otro lado, debemos mencionar la biblioteca de la sala, un espacio sumamente valorado tanto por la docente como por los niños. En ella había gran cantidad y variedad de textos con funciones de enseñanza distintas, en diferentes soportes y contextos, dispuestos de forma atractiva y accesible para los usuarios. Un dato relevante es la calidad de los textos literarios de autores e ilustradores reconocidos que ofrecía este espacio. Autores, muchos de ellos, provenientes de colecciones enviadas por el Ministerio de Educación de la Nación. Se observó una gran familiaridad por parte de los chicos, con este espacio; muchos mostraron un especial interés por la lectura, pedían que les leyeran y “hacían que leían” reconstruyendo historias que habían sido leídas anteriormente por la docente o inventadas a partir de las imágenes. Así lo expresa la docente a cargo de la sala:

“...trato de que tengan el mayor contacto con los libros. Dos veces a la semana seguro que ellos trabajan. Se sientan, por ahí se sientan en el piso, en ronda, y les doy un libro a cada uno y ellos se los van intercambiando... Ellos los van viendo... algunos chicos hacen como que leen... después trabajamos, también, a ver dónde está el nombre del cuento... Yo voy organizando, vamos y elegimos un cuento, entonces lo traemos, lo leemos y ellos después hacen la reconstrucción del cuento, los personajes.”

En varios encuentros, que se coordinaron con la bibliotecaria, accedieron a la biblioteca de la escuela y realizaron actividades de exploración y lectura de libros variados, teniendo la oportunidad de elegir qué mirar o leer y decidir qué querían que les leyeran. También se promovía el préstamo de libros para que puedan ser leídos con las familias de los niños en sus casas.

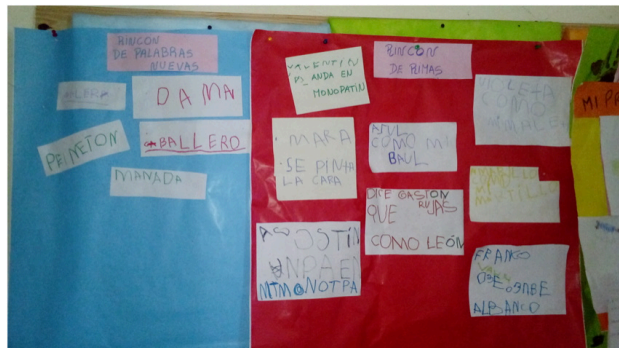


Fuente: Elaboración propia
Imagen 2. Actividades de exploración

En cuanto a las propuestas de escritura, la docente describe cómo va andamiando el proceso para favorecer la apropiación y reflexión sobre los aspectos del sistema y el estilo de los textos que pretende enseñar. En relación a la escritura colectiva en “el diario mural” que se realizaba cotidianamente, explica:

“...y en un papel afiche empezamos a escribir... Y bueno, ellos me van diciendo, por ejemplo, mi mamá me compró una bicicleta. ...y escribo... La mamá de Joaquín le compró una bicicleta. ...si yo quiero sacar más información les digo, bueno, ¿y a dónde fueron a comprar la bicicleta? En Paraná. Bueno, ¿y con quién fuiste? Con mi mamá, mi papá y mi hermano. ¿Y de qué color es la bicicleta que te compraron? Y así entonces... después armamos... la mamá de Joaquín le compró una bicicleta de color azul, fueron a Paraná y ahí armó todo. ...Y es más, por ahí pongo un punto, bueno, y les explico que el punto es porque se termina de escribir la oración. Después a medida... que ellos van descubriendo que ese punto para qué es, bueno, les digo, porque es una oración. Un fragmento se termina de escribir”.

En estas situaciones de escritura, la docente muestra cómo va realizando lo que sería un cambio en el registro para pasar de la lengua oral a la escrita y, además, se va focalizando en la enseñanza de diversos aspectos del sistema alfabético: construcción de las palabras, normas y estilo.



Fuente: Elaboración propia
Imagen 3. Situaciones de escritura

Cada una de las propuestas de enseñanza se orientan tanto a un trabajo grupal como individual; se centran en lo que cada niño va logrando, interviniendo activamente entre lo alcanzado y lo que puede llegar a lograr en el intercambio colectivo con la ayuda del docente y sus compañeros. En términos de Vigotski (1979), antes que dejar hacer y esperar el nivel de desarrollo, se andamia y actúa en la zona de desarrollo próximo.³

Respecto de los logros en los procesos de alfabetización de los niños que han cursado el jardín con estas propuestas en los años 2015 y 2016, el equipo docente destacó la curiosidad e interés que manifiestan por leer y escribir; al respecto comentó la directora en la entrevista: “en lengua, ¡espectacular!, y se ven los resultados en el primer grado... ya conocen todas las letras tan bien que pueden empezar a leer solitos.”

APRENDIZAJES MÚLTIPLES EN SALA LA MULTIEDAD

Como se describe en el apartado anterior, la docente del jardín de infantes ofrecía las mismas actividades en las situaciones de lectura y escritura para todos los niños, a la vez que reconocía los procesos diversos que se iban dando en cada uno.

En cuanto a la expresión oral, ella comenta que “... se ve una diferencia... el de 3 años tiene un vocabulario más reducido y el de 5 es más amplio y puede aportar más”

Sobre los procesos en la escritura, se refirió a dos casos que ejemplifican su especial atención a las particularidades:

“Mara es una nena de cinco que viene desde los tres años al jardín, ya construye sola su propia escritura, le pregunto qué vas a escribir. En cambio, Valentín que comenzó a venir a los cinco, escribe con ayuda. Yo le decía el sonido, cuando no identificaba el sonido yo le escribía la letra, - bueno se hace de esta manera la j-, ...era un nene que a principio de año no podía escribir su nombre”.

A partir de reconocer esta diversidad, acompañó los aprendizajes particulares, proponiendo a cada uno, los desafíos pertinentes para que sigan avanzando. La docente explicitó la flexibilidad con que ella fue sosteniendo las necesidades de cada niño a la vez que ofrecía un ambiente de aprendizaje colaborativo y sin perder de vista las metas del proyecto. A veces, las consignas contemplaban los diferentes grados de complejidad que se pueden presentar en su desarrollo. Al respecto dice:

“...los de cuatro años van viendo. Y, por ejemplo, esa nena de cuatro años, dice, “señor yo también quiero escribir la palabra compartir”. Y le di un papelito e hizo, digamos, así garabatos, pero bueno... se van incentivando por el tema de la escritura”.

En estos ejemplos que citó la docente, puede visualizarse una característica propia de la sala multiedad, el desarrollo de aprendizajes mutuos, que en este caso es bien capitalizada y dinamizada por ella. Los niños más pequeños se incentivan y aprenden de los más grandes mientras que, muchas veces, los más grandes aprenden al ayudarlos en sus tareas. Como ya se ha mencionado, se trata de interacciones que favorecen lo que Vigotsky (1979) ha señalado como el paso de la zona de desarrollo actual a una zona de desarrollo próximo, es decir, el niño puede avanzar desde aquellos logros que es capaz de conseguir por sí solo en la resolución de actividades o problemas hacia nuevas respuestas que puede producir cuando recibe una ayuda orientadora de alguien más experto en el saber que está en juego; ese alguien en este caso puede ser otro niño:

“A mí me ayudaba mucho también una niñita... que participa mucho y logró que los demás chicos también participaran. Esa nena a los 3 años sabía escribir su nombre con ayuda y a los 4 y medio ya empezó a escribir. Yo empecé a trabajar también sonidos de las letras y ella a partir de los sonidos de las letras empezó a escribir y después empezó a leer”.

Se visualiza aquí otro aspecto favorable que potencia los aprendizajes, es la actitud de respeto que muestra la docente hacia los saberes de los niños, valora su participación, reconoce sus aportes, da lugar a sus propuestas y demandas.

Asimismo, la maestra de primer ciclo, comparte la visión acerca de que la condición de trabajar con edades múltiples potencia los procesos de aprendizajes:

“...eso es competencia y motivación a la vez porque uno ve que el otro puede, entonces yo como que me involucro en eso y también quiero hacerlo. Entonces dentro de ese contexto ellos se fueron (implicando)... lo veo yo en los chicos de primero, que si bien estas nenas se fueron de la escuela vos ves que les quedó eso de poder (hacer cosas), de que han atendido y se han involucrado y que han prestado atención, entonces hoy el (grupo de) primero es como que está distinto”.

Este tipo de prácticas que se sostienen en las diferencias y particularidades de los grupos, es valorada especialmente como “buena práctica” en un contexto nacional y local donde aún las propuestas de enseñanza uniformes, inflexibles, pensadas para aprendizajes homogéneos se tensionan con lo diverso, y promueven una discusión vigente en los contextos escolares.

ARTICULACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ALFABETIZACIÓN EN UN PROYECTO INSTITUCIONAL

Se parte de la idea de articulación como el conjunto de propuestas que surgen de la reflexión colectiva e institucional sobre las prácticas de acompañamiento de las trayectorias de los niños, que tienen como finalidad la continuidad de un proceso sin fragmentaciones, reiteraciones o retrocesos en su tránsito por el sistema educativo, amortiguando especialmente el paso de un nivel a otro. Se trata de propuestas que deben considerar aspectos diversos, de índole cultural, política, institucional, curricular y lo vincular.

Las docentes de la escuela reconocieron que la dimensión institucional favorece las condiciones para articular acciones de enseñanza a nivel de centro educativo. La maestra de primer ciclo sostuvo:

“Para la articulación somos pocos y estamos mucho en contacto, eso facilita la articulación... nosotras salimos al recreo y seguimos hablando de lo que nos pasa en el aula (“Vos sabes que me pasó esto con tal nene”), positivo o negativo. Es más, seguimos hablando en el colectivo cuando nos volvemos juntas.

Entre las tantas problemáticas que comentaron haber identificado como relevantes para trabajar en forma conjunta, hay una que les preocupaba especialmente. Tiene que ver con la comunicación de los niños y su inserción en ámbitos diferentes al cotidiano. Consideraron que la dificultad para expresarse en público o ante personas desconocidas es una característica propia del sujeto en el contexto socio cul-

tural en que se encuentran. Para abordar esta cuestión encararon acciones diversas vinculadas a un proyecto institucional. La misma docente relata:

“...nos ha sucedido el año pasado y este año también, que hemos hecho jornadas que por ahí nos invitan como comunidad articulando con otras escuelas. Un día preparamos toda una experiencia con los chicos... cuando llegamos allá nadie habló nada porque nadie podía expresar una palabra frente al micrófono. Eso de exponerse les cuesta muchísimo, o expresarse en público”.

El proyecto de articulación institucional tiene como propósito dar continuidad al proceso de alfabetización iniciado en el jardín, hacia el nivel primario. Las docentes de ambos niveles intercambiaron propuestas y bibliografía sobre alfabetización inicial, seleccionaron contenidos para desarrollar, compartieron algunas actividades de producción en forma conjunta entre los grupos de jardín y primer ciclo e intercambiaron sobre la trayectoria de cada niño en particular.

Uno de los objetivos del mismo es que la lectura tenga presencia en diversas situaciones, de distintos modos y con diferentes voces, y redunde en beneficios no sólo de leer sino también en la expresión oral. En consecuencia, se decidió comenzar una actividad quincenal en la que participaban los niños de toda la escuela. La misma consistió en destinar un tiempo de la jornada escolar para que asistan a la biblioteca, a leer o escuchar algún texto literario y disfrutar de ese momento; estas experiencias con la literatura fueron retomadas en las aulas, con diversas estrategias.

Otra actividad bajo la misma modalidad se realizó a modo de juego en el patio. Se partía de una selección de palabras diversas presentadas en tarjetas, entre las que se incluyeron algunas vinculadas con su entorno (como nombres de árboles, animales o tipo de trabajos y herramientas del medio rural). La propuesta fue que los niños puedan explorar y expresar qué les recuerdan, qué sienten, qué evocan en ellos, y compartir eso con sus compañeros haciendo uso de la palabra en público. Solían incluir un micrófono para que los niños se familiaricen con este medio tecnológico y no se inhiban de participar y expresarse al tener que enfrentarse a este, en encuentros colectivos.

En el mismo proyecto se incluyeron, además, la elaboración de un boletín mensual que coordinaron las docentes del nivel primario y permitió generar para los chicos situaciones reales de escritura a partir de las lecturas que se hicieron. El boletín circuló por los hogares de la zona y fue enviado a radios de localidades vecinas.

La cartelera social aparece como otra actividad compartida por toda la escuela. Se instaló en un pasillo como una hoja de calendario en la que los niños pegaban, en el día que correspondiera, una nota con alguna noticia de la comunidad o de su hogar. Por ejemplo, el nacimiento de un hermano, un primo, o el cumpleaños de un familiar. Cuando surgía una noticia, la comentan a todos en la reunión del ingreso a la escuela y luego la incluían en la cartelera.

Las actividades descriptas promovieron aprendizajes vinculados a diferentes áreas disciplinares y permitieron evaluar los conocimientos que la escuela pretendía ofrecer. Expresa al respecto la docente de primer ciclo:

“...nos dimos cuenta, de que no saben los nombres de los árboles de la zona. No saben el nombre del ‘paraíso’ que es un árbol común. Esa tarjetita dio pie para ver este detalle y la próxima será trabajar con los árboles de la zona. Esto pasa porque uno lo da por sabido”.

De esta manera se intenta mostrar cómo la dinámica de trabajo que se ha instalado a partir de este proyecto de articulación, favorece las trayectorias de los niños en diversos aspectos. En cuanto a la planificación, requiere de las docentes, para diseñar estrategias, un conocimiento profundo de las características del contexto cultural y de los sujetos, así como del currículo oficial. Las mismas apuntan a amortiguar no solo el tránsito de un curso a otro, de un nivel a otro, sino de su situación contextual hacia experiencias a las que ellos muchas veces solo acceden a través de la escuela.

INCLUSIÓN DE LAS FAMILIAS EN LOS PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN

En la misma línea, y en relación con el proyecto mencionado, aparece la preocupación por incluir a las familias en actividades donde se pone en juego la lectura y escritura colectiva.

Según relatan las docentes, es poco frecuente en los hogares de la zona el acceso a libros o bibliotecas y la escritura de los adultos es, en general, lograda desde un relativo dominio del sistema de escritura; también hay algunos adultos analfabetos a cargo de los niños.

Con la finalidad de tejer redes que permitieran resignificar los lazos que se construyen entre el niño, la familia⁴ y la escuela, con el objetivo de promover la confianza y autoconfianza, se diseñaron diferentes dispositivos de trabajo.

Comentó la docente del jardín que se ha trabajado en talleres para lograr los acuerdos de convivencia, y

además “hay que generar esa confianza, esa amistad con los padres para lograr que ellos participen, para que ellos se acerquen al jardín”.

Para incluirlas en los procesos de alfabetización, se realizaron diferentes acciones como jornadas de lectura y de escritura de cuentos con las familias. También las invitaron a leer glosas en los actos escolares.

Según la directora, la intencionalidad de esas actividades compartidas tuvo como objetivo:

“...que la familia los vea... los valore, eso es lo que pretendemos, que la familia vea que son nenes... que tienen hijos buenos, que son trabajadores, a eso apuntamos y que las familias participen en la institución”. Hay una historia, una familia a la cual pertenecen y, por lo tanto, es a partir de ella que cada uno significa la escuela.”

En la última visita del equipo de investigación, las maestras mostraron una bolsa con materiales que habían preparado para que circularan por los hogares de los niños y sean compartidos con las familias. Las mismas contenían dos tipos de recursos, una carpeta donde se los invitaba a escribir, crear, copiar, preguntar, pintar, entre otras actividades, y libros seleccionados como textos de lectura para niños (organizado por ciclos) y otros para adultos (revistas de interés general, periódicos, entre otros). Le llamaron la bolsa viajera y tuvo como objetivo llegar a todas las familias.

Las docentes fundamentaron estas propuestas en la convicción de que los niños construyen sentido e interés por lo que es leer y escribir cuando conviven con estas prácticas en sus ámbitos de vida cotidianos:

“Yo le decía que lo hagan con el chico para que ellos vean, porque no es lo mismo una mamá docente que ellos ven que está escribiendo todo el día que otros niños que no ven a la mamá escribir ni leer”.

La preocupación por enseñar todo lo que tiene que ver con la lectura, la escritura, la expresión y comunicación moviliza en forma permanente al equipo docente a diseñar colectivamente estrategias institucionales y áulicas para promover aprendizajes.

ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA

El accionar docente en esta institución se caracteriza por la resolución de tensiones entre lo planificado y lo imprevisible, por las decisiones en la inmediatez, donde la teoría constituye un aporte para la interpretación, la negociación y la construcción en contexto.

De los relatos se pudo inferir que en sus prácticas conviven y se tensionan diferentes enfoques y supuestos acerca de qué es leer, qué es escribir y cómo abordar estos procesos en la enseñanza con los niños. Está presente la idea de lectura como decodificación

de símbolos y también como práctica social y cultural con sentido, entre otras perspectivas.

En la academia se plantean debates como: ¿a qué edad comenzar el proceso de alfabetización?, ¿priorizar la enseñanza de los aspectos fónicos o el sentido de los textos?, el trabajo con la motricidad fina, ¿es condición para el aprendizaje de la escritura? Son algunos interrogantes que generan diferentes respuestas según los enfoques académicos y sus posicionamientos sobre el proceso alfabetizador. La cuestión de qué se entiende por leer y qué es escribir forma parte de la histórica búsqueda del método perfecto o eficaz para enseñar estos procesos (Braslavsky, 2000).

En el siguiente fragmento de la entrevista a la docente del jardín, puede inferirse la convivencia o controversia de supuestos teóricos:

Bueno, entonces yo los dejo, ¿viste? y, después, le voy dando un sentido, porque ellos, por ejemplo, empiezan a hacer líneas, garabatos, juegan a que están escribiendo. Después empiezo con el nombre y les digo, bueno, se hacen así las letras, les voy ayudando, les voy explicando y... hasta que sale... Pero primero trabajo la motricidad, porque si el chico no tiene la motricidad fina, bien, digamos, no va a poder escribir bien.

Pareciera que aquellas tensiones que suelen ser tan debatidas en el plano de la producción teórica, acerca de los supuestos y los modos de alfabetizar en el sistema educativo, en el contexto situacional de esta escuela rural pasan a un segundo plano, solo aparecen cuando se la provoca con algún interrogante solicitándole que argumente sobre sus prácticas. Sin embargo, no quedan dudas de que todas las prácticas que ella realiza junto al equipo docente con el objetivo de alfabetizar, aportan al aprendizaje de esos procesos en los niños y sus familias, en un ámbito social donde es aún un bien escaso, un derecho que no ha llegado a garantizarse para todos.

Esto sucede porque, como sostiene Chevallard (1998), en el “entorno” de los sistemas de enseñanza, el funcionamiento didáctico del saber es distinto del funcionamiento académico. Allí es donde el maestro se enfrenta con los problemas que surgen del encuentro con la sociedad y sus exigencias, allí se desarrollan conflictos y se llevan a cabo negociaciones en el proceso de transposición didáctica. Este lugar de decisiones, muchas veces provisionales, es lo que el autor llama “noosfera”(p. 28). Lo primero a resolver es la compatibilidad del sistema didáctico con su entorno, y es donde el docente considera lo posible y lo pertinente para lograr las metas previstas en relación a los aprendizajes.

CONCLUSIONES

¿POR QUÉ CONSIDERAMOS QUE LAS EXPERIENCIAS DESCRIPTAS SON BUENAS PRÁCTICAS?

Atendiendo a que “buenas” es un concepto polisémico y controvertido que se sustenta en referentes valorativos, es preciso explicitar que a partir de las experiencias analizadas en esta investigación hemos construido acuerdos acerca de las prácticas que se calificarían como tales.

Se concluye que son buenas prácticas de educación de la infancia las que favorecen estos aspectos:

- la ampliación de oportunidades de acceso a y mejora de las condiciones de producción;
- el conocimiento de sí y del mundo para el desarrollo de la propia autonomía;
- el cuidado de los bienes naturales y patrimonio cultural de la humanidad;
- el ejercicio de los derechos y la integración social igualitaria;
- la relación con el saber en todas sus dimensiones (culturales, científicas, artísticas, políticas, entre otras);
- y que propendan a mejorar las condiciones de vida de los sujetos y las sociedades en que se desarrollan.

En las buenas prácticas analizadas, las docentes y directora de la escuela rural, toman decisiones que se orientan en estos sentidos, porque tienen como horizonte mejorar las condiciones de vida de los sujetos y las sociedades en que se desarrollan. Aunque se trata de una meta que no podrá ser concretada solo por la institución educativa, sino que depende de la articulación de políticas y prácticas pertenecientes a las dimensiones sociales y culturales.

Se pudo advertir la intencionalidad de ampliar las oportunidades para que los niños conozcan y comprendan el mundo, al recuperar en principio los saberes y experiencias que ellos han construido en sus contextos de vida cotidiana.

Desde el nivel inicial se intenta abrir el universo letrado a los niños, generar su curiosidad hacia la lectura y la escritura autónoma, tanto en el dominio del sistema como en la comprensión de estilos y que puedan expresarse y comunicarse con libertad en diferentes contextos comunicativos.

Podemos decir, también, que las experiencias de enseñanza registradas son buenas prácticas porque las docentes se involucran con los aprendizajes de los niños, modifican y adecúan sus propuestas según las circunstancias en que se van desarrollando, para

que estén al alcance de sus procesos y generen nuevos aprendizajes. En estas situaciones, como diría Saleme (1997), “la relación con el conocimiento, como la relación con el objeto mismo del conocimiento... está signada por el quehacer de la enseñanza, convirtiéndose ésta en impulsora de su preocupación” (p.67). El docente profundiza su conocimiento impulsado por su aventura en el terreno del aula.

Además, hay condiciones que hacen posibles estas prácticas desde aspectos institucionales, generados por las mismas docentes y directivos: el trabajo en vinculación con las familias a través de procesos de real participación; el compromiso que asumen con su propia formación continua; el trabajo en equipo en los procesos de enseñanza y reflexión sobre las prácticas, así como la pasión que cada una pone en la creación y desarrollo de sus propuestas. Son “maestras errantes” en el sentido que plantea Duschatzky (2007), errancia

...como el movimiento de quien se anticipa a saberes que aún no dispone, sin más orientación que la que entregan los signos emitidos por la situación, interrogados por la luz de la decisión (tomada cada vez) de convertir cada dilema que se presenta en ocasión de aprendizaje. (p. 17)

Si se retoma el concepto de “buena enseñanza” de Fenstermacher (1989), quien la caracteriza como aquella que tiene fuerza moral y epistemológica, podemos establecer estos rasgos para muchas de las experiencias que relatamos y han sido objeto de análisis. En relación a la fuerza epistemológica, está presente en cierta vigilancia en la transposición (Chevallard, 1998) de los contenidos dentro de un área de saber específica que es la enseñanza de la lengua.

En cuanto a la fuerza moral, se identifica en estas prácticas un conjunto de saberes socialmente significativos que se promueven en la formación de los niños y se constituyen en herramientas para ampliar sus universos culturales: el dominio de la lengua oral, la lectura, la escritura y la oralidad para su uso social. Además, las docentes argumentan acerca del respeto y consideración hacia los niños y sus familias, para que las propuestas les sean significativas y respondan a las necesidades de aprendizajes de cada uno, desde una insistente preocupación por incluir a todos.

NOTAS

¹ Fuente de datos: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación- Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa. Padrón de establecimientos 2017 (actualizado al 30/04/2017).

² El Programa de Promoción del Desarrollo

Lingüístico Cognitivo para los Jardines de Infantes de la Provincia de Entre Ríos, se desarrolló, de manera virtual en forma gratuita durante el año 2015, desde el Consejo General de Educación en coordinación con las autoras Dra. C. Rosemberg, Dra. A.M. Borzone, Dra. M.L. Silva, Lic. A. Stein y otras y la Fundación ARCOR. Consistió en módulos de apuntes teóricos, análisis de casos y desarrollo de experiencias del Programa, en salas de jardín. La propuesta está respaldada por investigaciones realizadas en el marco de CONICET.

³ Tomamos el concepto de Zona de Desarrollo Próximo que aporta Vigotsky en 1931 para nominar una distancia que se presenta en los procesos de aprendizaje entre lo que el niño es capaz de lograr por sí solo en la resolución de actividades o problemas (Zona de desarrollo real) y aquellas respuestas que puede producir cuando recibe una ayuda orientadora de alguien más experto en el saber que está en juego (Zona de desarrollo potencial). La Zona de Desarrollo Próximo sería la diferencia entre la Zona de Desarrollo Real y la Zona de Desarrollo Potencial.

⁴ Concebimos a las familias, como plantea Bleichmar (2008), constituidas por dos generaciones con cierta estabilidad en el ejercicio de sus funciones. En la medida en que haya un adulto capaz de cuidar a un niño, y un niño capaz de ser cuidado por un adulto, tenemos una familia.

BIBLIOGRAFÍA

Bleichmar, S. (2008). Subjetividad en riesgo: herramientas para el rescate. En *Violencia social-Violencia escolar*. Buenos Aires: Noveduc.

Braslavsky, B. (2000). *Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana*. *Lectura y Vida*, 21(4).

Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Duschatzky, S. (2007). *Maestros errantes. Experiencias sociales a la intemperie*. Buenos Aires: Paidós.

Edelstein, G. (2013). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Fenstermacher G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Landreani, N. (1996). El taller. *Cuadernos de capacitación docente*. Año I (1). Paraná: F.C.E. UNER.

Saleme, M. (1997). *Decires*. Córdoba: Narvaja.

Sirvent, M. T. (1999). *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos*. Madrid: Miño y Dávila.

Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.

Fechas: Recepción 30.6.2018. Aceptación: 10.5.2019

Artículo concluido el 10 de junio de 2018

Grinóvero, N.I., Villamonte, P.D. y Schierloh, S.B. (2019). Un estudio exploratorio sobre buenas prácticas en educación inicial en sala multiedad de una escuela rural argentina. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 8(1), pp. 155-165. Disponible: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index>

Nora Inés Grinóvero

Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina
norisgrinovero@gmail.com

Directora del proyecto de Investigación, profesora Asociada Ordinaria de la cátedra de Práctica Docente I del Profesorado de Educación Inicial FHaYCS- UADER. Licenciada en Ciencias de la Educación, Profesora de Jardín de Infantes. Miembro representante de REDUEI

Patricia Dora Villamonte

Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina
patriciavillamonte@gmail.com

Licenciada en Enseñanza de la Matemática, Especialista en Didáctica Específica con orientación en matemática de la UNL y de la UNAM. Coordina la cátedra de Didáctica de la Matemática II del Profesorado de Educación Inicial de la FHaYCS- UADER. Fue directora del postítulo en Didáctica de la Matemática y ha coordinado trabajos de extensión y capacitación. Fue codirectora de la investigación Buenas Prácticas en Educación Inicial.

Silvia Beatriz Schierloh

Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina
silviaschierloh@gmail.com

Miembro del equipo de investigación. Profesora Auxiliar de las cátedras: Didáctica de la Lengua y la Literatura I, Didáctica de la Lengua y la Literatura II, Seminario de Literatura para Niños, Prácticas Docentes II del Profesorado de Educación Inicial FHaYCS-UADER. Magister en Literatura para Niños, Licenciada en gestión de Nivel Inicial. Es Profesora de Jardín de Infantes y Licenciada en gestión de Nivel Inicial y Magister en Literatura para Niños, título obtenido en la Facultad de Humanidades y Artes - UNR. Se desempeñó como docente a cargo de sala en Jardines Maternales y de Infantes, durante 17 años. Actualmente dicta clases en el nivel universitario en las cátedras Didáctica de la Lengua y la Literatura I y II, Seminario de Literatura para Niños, Práctica docente en el Profesorado en Educación Inicial de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Desde noviembre de 2017 y por el término de dos años, se desempeña como Coordinadora de Carrera. Participa, en dicha Facultad, en proyectos de Extensión y Grupos de Estudio que abordan temáticas propias de su especialidad. Ha sido expositora de numerosos congresos y autora de diversas publicaciones.

El periódico como recurso para futuros docentes y su uso para educar en valores en Educación Infantil

The newspaper as a resource for future teachers and their use to educate in values in Early Childhood Education

Esther Jiménez Pablo; ESPAÑA

RESUMEN

La prensa es uno de los medios de comunicación más conocidos por nuestra sociedad. El periódico lo identificamos con el mundo adulto; resulta más serio y riguroso que otros medios, y por ello, y por su ausencia de color, letra minúscula y tamaño grande es el más alejado de los niños de segundo ciclo de infantil. En este artículo se pretende fomentar el uso de la prensa en la escuela infantil desde una perspectiva de aprendizaje en valores, acercando conceptos de tolerancia, respeto y justicia a los más pequeños. Asimismo, se muestra la existencia de una prensa infantil en siglos anteriores y una práctica en el aula universitaria con futuros maestros y maestras de Educación Infantil adaptando un periódico al nivel cognitivo de infantil.

Palabras clave: Periódico, Educación Infantil, Valores, Competencias Transversales y Transformación.

ABSTRACT

The press is one of the best known media in our society. The newspaper is identified with the adult world; it seems more serious and rigorous than other media, and for that reason, and because of its lack of color, small letter and large size, is the most distant to children in the second cycle of Early Childhood Education. This article aims to promote the use of newspapers at this educational level from a perspective of learning values, bringing concepts of tolerance,

respect and justice to the youngest. It also shows the existence of a children's press in previous centuries and a practice in the university classroom with future teachers of Early Childhood Education adapting a newspaper to the cognitive level of children.

Key words: Newspaper, Early Childhood Education, Values, Transversal Skills And Transformation.

INTRODUCCIÓN

La Educación Infantil es una etapa educativa que fomenta las competencias básicas que acompañarán a los más pequeños en todo su curso formativo. Pero más importante en ciclo, si cabe, es la adquisición de las competencias transversales y de los valores que el niño o la niña debe ir integrando a lo largo de su vida. Primaria y Secundaria, así como Bachillerato y las carreras universitarias focalizan el aprendizaje especialmente en la formación del conocimiento (su desarrollo intelectual), de manera que la educación en valores, a menudo, queda fuera del aula (De Moya y Rotondaro, 2015, p. 2). De ahí el destacado papel desde el principio, desde la Educación Infantil, en preparar personas comprometidas con la sociedad, empezando por la atención a lo más cercano como es la empatía y el respeto hacia los compañeros y al docente. Y es que, comienza en este periodo inicial su andadura como seres que van a sentir, reír, construir su propia felicidad, afrontar el sufrimiento y conectar con el mundo que les rodea (Ibáñez Sandín, 2010, p. 21). Pero de igual manera, cuestiones tan graves, que

a diario leemos en los periódicos o vemos y escuchamos en las noticias, tales como la injusticia social, la desigualdad económica, la intolerancia racial/religiosa/sexual o la violencia machista, etc., deberían ser tratadas en el aula infantil para aflorar en los más pequeños una mayor sensibilidad y concienciarles en el camino de la mejora social.

Una de las herramientas de sensibilización social es la prensa que, de manera objetiva y comunicativa, narra sucesos del mundo que hacen emerger el sentimiento de justicia, pero, sin embargo, no es un recurso que se vincule demasiado con la Educación Infantil. Los motivos que alejan a los periódicos del ciclo infantil son, entre otras cuestiones, el tamaño de los periódicos que no resultan fáciles de manejar (pasar las hojas) para los niños, en segundo lugar, la extensión de la escritura, las escasas fotos, la falta de cromatismo y el tamaño de la letra. Y, por último, los temas tratados que a priori parecen ser sólo comprensibles por el mundo de los adultos.

En este artículo se tratará la utilidad del periódico para fomentar el desarrollo de los valores cívicos en Educación Infantil. Se analizará el papel de algunas publicaciones históricas dedicadas al público infantil que sirvieron para propagar ideas político-religiosas, es decir, que se convirtieron en instrumentos para dirigir las conciencias de los más pequeños. Y, finalmente, se propone una actividad (objetivos, desarrollo y evaluación) que se trabaja con los estudiantes del grado de Maestro de Educación Infantil en la UCM, que permite trabajar los valores a través de la prensa infantil, buscando la manera de hacer atractivo el formato del periodo a los más pequeños. De manera que los docentes sean conscientes del uso de la prensa para abordar temas sociales con los más pequeños.

EL PERIÓDICO INFANTIL: DE UNA HERRAMIENTA IDEOLÓGICA DEL PASADO A UNA FORMA DE EXPRESIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS

Existen distintos periódicos dirigidos al público infantil desde el siglo XVIII. La Ilustración española brindó a la infancia –siempre de las clases altas y medias urbanas– un mayor interés y el inicio de un estatus propio, separado de la vida adulta. Daba comienzo así un atisbo de protección al menor al ser considerado vulnerable e inocente, y no un adulto en miniatura como había sido calificado hasta ese momento. La educación como motor para lograr la mejora social debía comenzar desde la tierna infancia, y

por eso, la niñez y la educación eran vocablos que por primera vez aparecían en las reflexiones filosóficas de algunos reformadores ilustrados, ya fueran franceses o españoles (Varela, 1988, p. 250). No es de extrañar, por tanto, que fuera en el Siglo de las Luces cuando nació el periódico infantil como un medio informativo para los más pequeños y sus familias, y más allá, como un instrumento educativo moldeador acorde a la ética y la moral de la época. Pero habrá que esperar a la siguiente centuria para ver consolidada la prensa infantil con distintos periódicos dirigidos a los más pequeños. La renovación pedagógica que vive España en el siglo XIX cuyo mayor esplendor llegó con el espíritu reformador de Giner de los Ríos, también debe su impulso a la prensa infantil. En 1880 aparecía el periódico *La niñez*, en 1887 publicaba su primera tirada *El mundo de los niños*, y en 1890 nacía *La edad dichosa*. Todos ellos reflejo del impulso pedagógico del momento (Mendiola, 2015, pp. 81-83) y del cruce de corrientes más renovadoras con otras más conservadoras que multiplicó el número de tiradas en una lucha ideológica por educar de una u otra manera a los niños del romanticismo. De igual manera, fue la centuria en la que comenzó a tomar forma una literatura infantil más lúdica que contrastaba con la literatura infantil moralizante que imperaba entonces. (Aguilar Piñal, 1978). Como apunta Galván de Terrazas, para la sociedad del siglo XIX, esta prensa infantil era siempre leída en casa con la familia y venía a reforzar la educación formal que recibían en el hogar las capas más altas. Asimismo, se convirtió en un objeto de distinción social para aquellos niños “educados y lectores” cuyas familias se podían permitir adquirir prensa infantil (1998, p. 302).

Existen numerosos estudios que profundizan en la parte educativa de esta literatura infantil y realizan un recorrido por los principales ejemplares que, con mayor éxito, consiguieron atraer al público infantil y permanecer más en el tiempo (Ameijeiras, 1991; Arango González, 1989; Chivelet, 2009; Martínez García, 1977; Olivera, Sánchez Vigil, Dorado Pérez, 2013). Era prensa escrita por adultos dirigida a los niños y sus familias, que se hacía eco de las principales noticias, reflexiones, leyes y métodos didácticos, junto con artículos de opinión sobre la familia y la infancia en general, asimismo, breves noticias, juegos matemáticos o lingüísticos, cuentos, poemas, y solían ir acompañados de ilustraciones (Mendiola, 2015, p. 85). Por el análisis de algunos de estos periódicos infantiles es bastante obvio que iban dirigidos a niños y niñas mayores de seis años, por lo que la infancia

—que hoy presuponen nuestras escuelas infantiles— seguía quedando excluida.

El siglo XX frenó en España este desarrollo de los periódicos infantiles debido al periodo de guerra y postguerra. No fue hasta la década de los 70, con una dictadura languideciente, cuando se crea el primer periódico que da voz a los niños. Un experimento exitoso que partió de un colegio, pero que no fue más allá de ser algo muy concreto tanto en lugar como en el tiempo. Se trataba de La isla de los niños que fue un periódico infantil que se publicó entre 1971 y 1976 en Tenerife, cuyos periodistas eran los niños y niñas que expresaban sus pensamientos sobre problemas sociales, y dejaban por escrito sus inquietudes en forma de pequeños artículos. La originalidad de esta publicación periódica no sólo radicaba en los protagonistas de los artículos, sino en el momento histórico, en la sensación de cambio que propició esta creativa publicación, como antecedente de la lenta apertura mental, social, económica y política que trajo consigo el final de la dictadura.

Con el Reglamento sobre la Ordenación de las Publicaciones Infantiles y Juveniles (1955), la Ley de Prensa e Imprenta (1966) y el Estatuto de Publicación Infantiles y Juveniles (1967) se había forzado el silencio de los niños y jóvenes que debían leer, pensar y actuar conforme les dictaba la moral de un régimen de gobierno. Una infancia politizada que comenzó a cambiar en la década de los 70 con prensa como La isla de los niños (Hernández Hernández, 2012, pp. 175-176) con una profunda innovación educativa al permitir que los protagonistas fueran los niños y niñas que valoraban, reflexionaban, e incluso, criticaban aquellos temas que más les preocupan. No obstante, la parte escrita era elaborada por niños de primaria, por lo que, los más pequeños colaboraban a su manera con dibujos.

Al analizar los temas tratados en este periódico canario a través de los numerosos artículos de opinión, los textos narrados o teatrales, la poesía o los dibujos, queda claro que cuando se cede la prensa a los niños, para ellos, lo más importante son cuestiones baladíes como las fiestas, los animales domésticos o los deportes que artículos más reflexivos y sociales, como, por ejemplo, emitir juicios sobre los malos tratos (humano o animal), el racismo, la paz, o la diversidad funcional. Pero era obvio, que aún era pronto, y que más artículos de denuncia social podían, todavía en aquel momento, poner en entredicho la ética de la España del franquismo (Hernández Hernández, 2012, p. 180).

Es posible pensar que estos “periódicos” al no estar

escritos por literatos reconocidos, periodistas o educadores pierden la seriedad y el rigor que caracteriza a este medio de comunicación infantil. Sin embargo, considero que ceder este protagonismo a los niños y niñas, haciendo de periodistas que escriben sobre temas que les afectan, hizo que este medio informativo se convierta en un pequeño motor transformador de los más jóvenes, y desde luego, se consiguió que, tanto el emisor como el receptor, fueran más sensibles ante un asunto de gravedad al hablar ambos un lenguaje común y al interesarse tanto el redactor como el lector en los mismos aspectos de un tema a tratar.

Parece más difícil o alejado poner en manos infantiles un periódico, pero al hacerlo, les permitiría aprender cuestiones formales del periodismo tales como las distintas secciones de las que se compone un periódico, dar su opinión, acompañar imagen a texto, y desde luego comenzarían a tener conciencia cívica al ser conscientes de un mal acto de la sociedad, y expresar un sentimiento de justicia que se debe y puede trabajar desde pequeños.

En definitiva, los educadores deben comprender que hacer un periódico infantil, aunque sea muy sencillo y simple por su corta edad, es crear una fábrica de valores y devolver al papel la importancia que tiene a la hora de exteriorizar inquietudes a través de palabras e ilustraciones que mejoren el entorno en el que vivimos.

LA PRENSA COMO RECURSO PARA FUTUROS MAESTROS/AS DE EDUCACIÓN INFANTIL

Con la prensa se puede realizar todo un abanico de actividades distintas en el aula de Educación Infantil, teniéndola como protagonista de una Unidad Didáctica o de un Proyecto.

No obstante, el rechazo de los pequeños a este medio informativo es unánime, claro y absoluto por diversos motivos: dejando a un lado su contenido y su lenguaje totalmente alejando de la infancia, estamos en la era de internet, de la imagen en movimiento y el periódico requiere el paradójico esfuerzo —hoy en día— de hacer leer a los pequeños. Por otra parte, la apariencia de un periódico resulta poco atractiva por la falta de color, el reducido número de imágenes que acompaña a los textos, las grandes dimensiones de los ejemplares, la inconsistencia de sus páginas y, en consecuencia, el difícil manejo para los niños, así como el reducido tamaño de la letra de los artículos.

Afortunadamente para el periódico, al que cada vez le resulta más complicado competir con la tele-

visión, y más aún con el “explorativo” internet, el diseño curricular de Educación Infantil señala que se deben conocer los distintos medios de información. En el contenido del Real Decreto de 29 de diciembre (1630/2006) se señala el manejo y el uso de sus noticias en Educación Infantil:

“Uso, gradualmente autónomo, de diferentes soportes de la lengua escrita como libros, revistas, periódicos, carteles o etiquetas. Utilización progresivamente ajustada de la información que proporcionan”.

Además, uno de los objetivos del currículo es la capacidad comunicativa de los niños y niñas a través de diversos códigos y del uso de diferentes formas de expresión. Estos aspectos pueden ser trabajados de manera didáctica -y por supuesto, lúdica- por medio del periódico, integrando además el aprendizaje en valores cívicos y sociales.

Ahora bien, el maestro o maestra debe encontrar la manera de motivar a los pequeños. Existen distintos artículos en los que se presenta el aprendizaje con periódicos en la escuela infantil, pero siempre desde un punto de vista manipulativo del objeto. Es decir,

“Caminamos pisando sus hojas, lo rasgamos creando disfraces improvisados de piratas o indios, provocamos una lluvia de billetes que hay que recoger en el menor tiempo posible, construimos circuitos de obstáculos, o somos tan pobres que nos vestimos de periódico, comemos sobre objetos del periódico y dormimos sobre una cama de papel impreso” (Tejero Urdiales, 1993, p. 85).

O bien estas otras experiencias en el aula infantil, que dan otros usos al periódico, distintos al de informar a la sociedad:

“Escondese o usar el periódico como sábana; hacer disfraces, títeres, muñecos de papel; decorar espacios. Fabricar móviles gorros, barcos, flecos de papel, abanicos, sobres, carpetas, murales y dibujos con hojas de picado” (Morón Marchena, 1993, pp. 14-15)

Todas estas actividades son fundamentales de cara al desarrollo psicomotriz de los más pequeños en el segundo ciclo de infantil, y se pueden llevar a cabo en el aula con gran éxito e implicación de los niños y niñas, pero un periódico es un medio de información y estas experiencias no hacen hincapié en la función comunicativa de la prensa. Es importante incidir en que se debe acercar el periódico al aula de Infantil buscando la manera de repensar las noticias, adaptándolas a la edad infantil, para conocer este medio informativo y para hacer aflorar los valores en base a sus noticias.

LOS MAESTROS ADAPTAN UN PERIÓDICO AL AULA DE INFANTIL

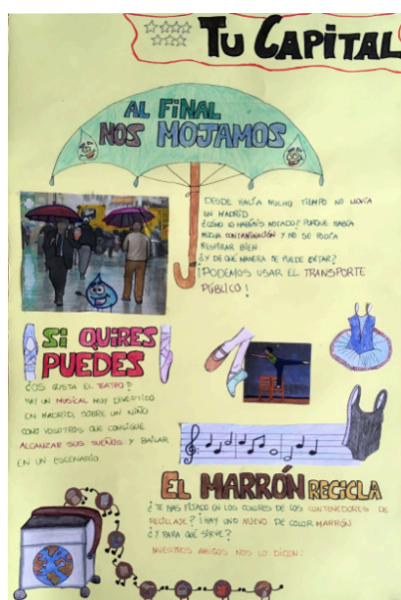
Para hacer reflexionar a futuros maestros y maestras de Educación Infantil sobre la importancia de presentar el contenido de los periódicos en el aula de infantil, propusimos realizar una actividad con nuestro alumnado de 3º del Grado de Maestro en Infantil, en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales, donde, desde el currículo, nos propusimos trabajar los medios de comunicación y de información. El objetivo era realizar un periódico para infantil (“Pequeño Diario”) entre todos. De esta forma, como futuros maestros y maestras serían capaces de transmitir noticias graves (de política, economía, salud, ciencia, ocio, deportes, etc.) con la intención de despertar a los lectores noveles, de corta edad, los valores cívicos que quisieran trabajar.

El desarrollo de la actividad consistió en dividir a la clase por grupos y, a cada uno de ellos, le tocaría realizar una sección distinta del periódico. En un aula de setenta estudiantes, se dividieron en grupos de cinco estudiantes, en un total de catorce grupos, realizando cada grupo una sección distinta del periódico. Asimismo, cada grupo elegiría tres noticias de la sección asignada por sorteo, examinando las mismas noticias en distintos periódicos para contrastar mejor la información. Se trataba de reconstruir la noticia de manera escrita y lo más objetiva posible, procurando transmitir la seriedad de los acontecimientos, pero (he aquí la dificultad) adaptando a la edad infantil tanto el lenguaje como el contenido y la cantidad de información, así como hacer más atractivas las imágenes que acompañaban a los artículos. Hacer un periódico que los niños y niñas quisieran tocar, mirar, ver, leer, cuya información les lanzara un mensaje reflexivo de mejora del entorno social en el que viven. Al ser un periódico nombramos a un editor por grupo para que se comunicara con el resto de editores de los otros grupos y dar un mismo formato y apariencia a las distintas secciones. Se cambió el nombre de las secciones (Deportes se llamó “¿Quieres jugar?”, Ciencia se cambió por “Explorando”, etc.), se decoraron y transformaron las imágenes para hacerlas más llamativas y comprensibles y, por último, se buscó la parte más solidaria, justa y pacífica que podemos extraer de cada noticia. De forma que, el problema de la falta de lluvia y la contaminación que sufre Madrid sirvió de excusa para reflexionar sobre cómo podían colaborar los más pequeños en el colegio o en sus casas con buenos hábitos de ahorro de agua. La noticia de un nuevo

contenedor marrón en la Comunidad de Madrid permitió concienciar sobre la importancia del reciclaje para no agotar recursos. En deportes, el escándalo del dopaje de algunos atletas sirvió para escribir sobre la importancia de “no hacer trampas” y no ganar a toda costa, porque en el deporte, juegos, o en el trabajo, el esfuerzo siempre trae recompensas. En salud, el día mundial contra el cáncer de mama (19 de octubre) sirvió para tratar de hacer pensar a los más pequeños que ellos pueden ayudar a sus familiares afectados con cariño y una buena dosis de abrazos.

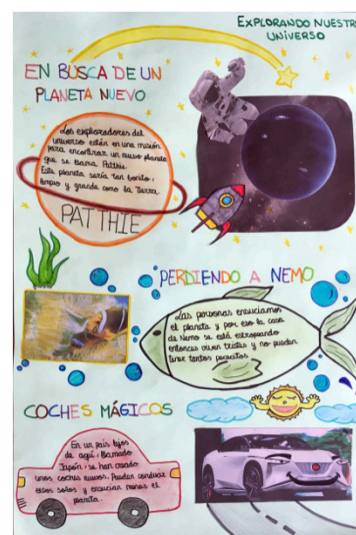
En definitiva, una lluvia de valores y de ideas que se trabajaron partiendo de unos periódicos, con la única dificultad de acercar a los niños y niñas noticias muy injustas, imágenes muy impactantes sobre nuestra sociedad, haciendo comprensible a los más pequeños lo que está pasando y ofreciéndoles una participación directa en un futuro mejor. Y desde luego, formando maestros/as que reflexionen sobre la importancia de crear conciencia cívica y una mejor convivencia en el aula de Educación Infantil.

Para la evaluación de esta actividad, además de valorar el trabajo en grupo, la dedicación e implicación de los estudiantes, se realizó una rúbrica que mostraba las competencias básicas y transversales que debían alcanzar, siendo el resultado –el periódico infantil- admirable como se puede comprobar por las siguientes imágenes (imágenes 1-4), que son cuatro ejemplos de secciones del “Peque Diario”.



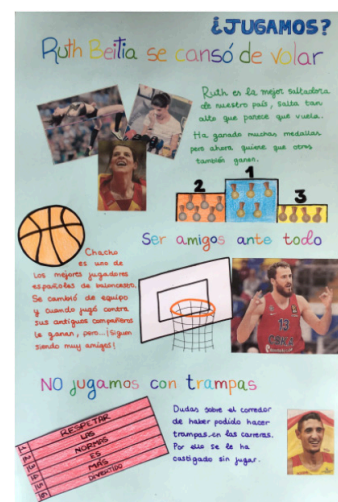
Fuente: Elaboración propia

Imagen 1. Sección “Tu Capital” del Peque Diario.



Fuente: Elaboración propia

Imagen 2. Sección “Explorando nuestro Universo” del Peque Diario.



Fuente: Elaboración propia

Imagen 3. Sección “¿Jugamos?” del Peque Diario.



Fuente: Elaboración propia

Imagen 4. Sección “Aprendemos” del Peque Diario

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar Piñal, F. (1978). La prensa española en el siglo XVIII: diarios, revistas y pronósticos. *Cuadernos Bibliográficos*, 35. Madrid: CSIC.

Ameijeiras, C. (1991). Publicaciones periódicas infantiles y juveniles: dossier. *Educación y Biblioteca*, año 3, nº. 14, 47-56.

Arango González, M. P. (1989). La prensa infantil española de 1833 a 1923: iconografía, artistas y enseñanza del arte. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Chivelet, M. (2009). *La prensa infantil en España: desde el siglo XVIII hasta nuestros días*. Madrid: Fundación SM.

De Moya, M.V. y Rotondaro, F. (2015). La Educación Infantil que queremos: investigaciones y experiencias. ENSAYOS, *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30 (2). Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos> (fecha de consulta: 11/12/2018)

Galván de Terrazas, L. E. (1998). El Álbum de los Niños. Un periódico infantil del siglo XIX. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.3, nº.6, 301-316.

Hernández Hernández, J. L. (2012). "La isla de los niños" periodismo infantil pionero y vanguardista en la prensa tinerfeña de los años 70. *Boletín de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Tenerife*, 1, 175-206.

Ibáñez Sandín, C. (2010). *El proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula*. Madrid: Ed. La Muralla.

Martínez García, A., Miguel Feito, R. (1977). *Catálogo de las publicaciones periódicas infantiles españolas desde 1798 a 1936*. Madrid: Rank Xerox.

Morón Marchena, J. A. (1993). La prensa en Educación Infantil. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 1, (Ejemplar dedicado a: Aprender con los medios), 10-16. Disponible on-line <https://www.revistacomunicar.com/pdf/comunicar1.pdf> (fecha de consulta: 8/12/2018)

Olivera, M, Sánchez Vigil, J. M., Dorado Pérez, P. (2013). Análisis de los periódicos infantiles en la Biblioteca del Museo del Romanticismo. Documentación gráfica en la prensa ilustrada. *Documentación de las ciencias de la información*, 36, 31-42.

Tejero Urdiales, R. (1993). Prensa y creatividad en Educación Infantil. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 1, (Ejemplar dedicado a: Aprender con los medios), 85-86. Disponible on-line <https://www.revistacomunicar.com/pdf/comunicar1.pdf> (fecha de consulta: 7/12/2018)

Varela, J. (1988). La Educación Ilustrada o cómo fabricar sujetos dóciles y útiles. *Revista de Educación. La educación en la Ilustración Española*, nº 1 extra, 245-274.

Fechas: Recepción 3.1.2019. Aceptación: 10.5.2019
Artículo terminado el 02.01.2019

Jiménez Pablo, E. (2019). El periódico como recurso para futuros docentes y su uso para educar en valores en Educación Infantil. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 8(1), 167-172. Disponible en <http://www.reladei.net>



Esther Jiménez Pablo

Universidad Complutense, España
ejimenezpablo@ucm.es

Doctora en Historia y profesora del Área de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Facultad de Educación – CFP de la Universidad Complutense de Madrid. Ha impartido asignaturas como didáctica de las Ciencias Sociales y Fundamentos de las Ciencias Sociales en el Grado de Maestro de Infantil. Miembro de proyectos de Innovación Docente centrados en la diversidad cultural de los museos al aula.

EN LA RED

Cuestión de paladar didáctico

A didactic palate matter

Á. A. Bardanca; ESPAÑA

Hace años no alcanzábamos a conocer las buenas prácticas que se realizaban en las escuelas excepto aquellas que eran narradas en las revistas especializadas o las que se presentaban en eventos formativos. La red nos ha dado oportunidad de descubrir lo que se hace en lugares muy distantes o incluso en nuestro entorno y que desconocemos.

Los blogs educativos, las publicaciones digitales y las redes sociales son en este momento los canales de difusión de millones de docentes que deciden compartir su experiencia con otras personas. Que cualquiera pueda publicar sin tener que pasar el filtro de un consejo de redacción, sin el aval de un editor y sin la necesidad de ajustarse a unas normas para autores ha puesto en circulación una ingente cantidad de experiencias, reflexiones, opiniones y recomendaciones educativas de profesionales que nunca se habían atrevido o a los que nunca se les había dado voz. La democratización de la escritura -con sus ventajas e inconvenientes- ha sido el logro de la web 3.0.

Es difícil cuantificar el aporte de los espacios web a la autoformación del profesorado, tanto del autor como del lector, aunque en la actualidad seguro que no es nada desdeñable. Han logrado además el utópico objetivo de la creación de comunidades de profesionales que ponen a disposición pública su veteranía, conocimiento y experiencia, superando las limitaciones de espacio y tiempo.

Toda una oportunidad para empatizar y conectarnos con docentes que sienten la escuela de modo

muy similar al nuestro. Un estímulo tanto para quien escribe como para quien navega por la red. Cuando surfeando descubrimos un espacio web con el que nos sentimos en sintonía es un regalo adictivo: nos enganamos, lo seguimos y rebuscamos en su histórico todo cuanto ha relatado. La frecuencia con la que esto sucede va a depender de nuestro criterio, de nuestro paladar didáctico.

En verdad la oferta es inabarcable aunque, vista con rigurosidad, no todo vale. Que esté publicado en la red no es garantía de que sea modelo a seguir, que tenga miles de seguidores, de ejemplos o que sea compartida de modo exponencialmente abrumador, tampoco lo es. Y ahí está el riesgo: las personas con un paladar formado sabrán cribar lo bueno de lo mediocre, lo sofisticado de lo interesante, lo extravagante de lo innovador, pero las que todavía están en proceso o iniciándose en la profesión pueden prenderse de “discursos troyanos” que infectarán y destruirán su sistema de modo irreparable.

Dado que nos sería tarea imposible recoger en esta sección todo lo aconsejable, consideramos más oportuno dar unas pautas para seleccionar lo relevante, lo enriquecedor desde el punto de vista profesional y a distinguirlo meridianamente de lo que no lo es. Y aquí conviene hacer una observación: si bien tras un spam o una fake new hay siempre una intención perversa o interesada, muy al contrario, tras estas publicaciones que consideramos poco recomendables hay la mejor intención del mundo, la de compartir,

dedicando esfuerzo y tiempo a su elaboración. Ingenuidad, egocentrismo, falta de andamiaje –por emplear terminología profesional– serían las razones que subyacen en la inmensa mayoría de los casos; intereses ocultos, afán de manipulación, notoriedad y delirios en algunos menos.

Aunque pueda parecer que reducirnos el abanico de espacios de difusión a los blogs, incluimos también las redes sociales como Facebook, Twitter, Instagram, Pinterest, las revistas, los portales educativos y todo el sinfín de posibilidades que nos brinda la web con las cualidades de la inmediatez, la autonomía y el coste cero.

Se han elaborado innumerables escalas de valoración para el análisis de estos medios. En ellas se suelen incluir aspectos que van desde la estética a la transferencia a otros contextos, pasando por el lenguaje, el estilo, las teorías educativas subyacentes, el ajuste curricular, los valores implícitos, la accesibilidad, la legalidad o su carácter innovador. Pero aquí sucede algo similar a cuando evaluamos a nuestro alumnado en base a unos ítems cerrados: podrían resultar dos documentos con parámetros exactamente iguales pese a tratarse de casos totalmente diferentes. Por ello preferimos hablar de una cuestión de paladar, una acción cuasi sinestésica en la que intervienen simultáneamente todos los sentidos con sus gamas de matices.

Una buena o mala práctica dependerá de la mirada del evaluador, al igual que sucede con la literatura, la cocina, el cine, la música o incluso el arte que a día de hoy están contagiados del mismo mal: el número de adeptos, la proyección o su consumo en absoluto garantizan su calidad. Solemos decir que, el mejor antídoto contra los malos libros, programas televisivos, entretenimiento o comida basura son los buenos. Y aquí hacemos responsable al mediador o recomendador, máxime si es el oficial. Por supuesto que los docentes universitarios, los asesores de formación del profesorado o las agencias de formación (inicial y permanente) no pueden tener conocimiento de todo lo que hay en la red, pero si pueden y/o deben aconsejar aquellos espacios que se ajustan a los principios que postulan en sus currículos, declaraciones o lecciones. Acostumbrar el paladar desde “pequeños” a lo bueno. Es inaceptable que en portales institucionales se hagan recomendaciones de muy dudosa calidad pedagógica, que se contraten frikis, geeks y gurús del momento o que se inste a participar en programas cuyos objetivos latentes son perniciosos para la educación.

La inmediatez, la independencia, la frescura de estilo y la capacidad de difusión son las cualidades

que han hecho de los blogs un fenómeno, que esto no se traduzca en espontaneísmo, extravagancia, irresponsabilidad, consumismo, sectarismo, fundamentalismo, postureo y divismo depende en gran medida de los agentes encargados de la formación del profesorado: Universidad, administración educativa, sindicatos, MRPs, academias de oposiciones y otras instituciones acreditadas. Ellos deben sugerir, mostrar, ensalzar (o denostar), dando las razones de por qué es así. Con esto no queremos restar responsabilidad al consumidor ya que cuando un maestro o maestra tiene la capacidad de buscar en la red, se le supone que también tiene suficiente criterio para discernir; aquí no estamos hablando de pequeños inocentes y desconocedores de las páginas en las que entran, si no de profesionales adultos y formados de los que se espera un fundamento pedagógico, psicológico y didáctico.

En este número de la revista centrado en las buenas prácticas, se abunda en los criterios e indicadores de la bondad didáctica y esos mismos son los que debemos aplicar a los blogs o espacios web. Las cuestiones técnicas, la apariencia, el formato, soporte, facilidad de uso, etc, son aspectos secundarios cuanto al valor formativo que puede aportar. Quizá nos hemos enredado demasiado en lo superficial en aras de lo fundamental. En una publicación (en papel o digital), revista, folleto o artículo por supuesto que importa la presentación, pero sin perder de vista lo que está contando. El soporte y la estética son asuntos corolarios, lo que debemos analizar a fondo es la práctica que se está presentando.

En la blogosfera educativa hay toda una suerte de bitácoras que podríamos clasificar en función de los destinatarios (alumnado, profesorado, familias o público en general), de los niveles educativos en los que se centra, por especialidades o materias, por su finalidad (formación, opinión, compartir experiencias o materiales, etc.). A la hora de redactar este texto estamos pensando y atendiendo al mismo perfil de usuario de RELAdEI. Daremos las claves para analizar espacios dirigidos al profesorado de educación infantil en los que se comparten experiencias de aula, recomendaciones y reflexiones educativas.

A estas alturas todos tenemos dos o tres espacios de referencia a los que estamos suscritos, pero también somos turistas ocasionales en otros a los que llegamos por enlaces o vínculos. Una imagen, un texto o una recomendación pueden ser el reclamo inicial. Lo que nos hará explorar, volver a visitar y fidelizarnos a esa web es la impresión que nos causa en cuanto a los siguientes aspectos:

- Relata experiencias más que facilita materiales.
- Tiene discurso propio más que un corta/pega de otros.
- Las imágenes son relatos de los procesos más que fotografía social.
- Emplean materiales del entorno más que comerciales.
- Los temas elegidos se ajustan a la edad del alumno, parten de su verdadero interés obviando lo que es inducido por la sociedad de consumo o por modas escolares.
- El trabajo en valores está implícito en todo el desarrollo, sin fisuras ni concesiones.
- La oralidad y la autonomía son aspectos fundamentales.
- Entienden el arte como un lenguaje o se limitan a copiar la obra de artistas.
- No reducen la educación artística a la obra plástica.
- El aprendizaje de la lengua escrita es fruto de un uso en contexto.
- La lectura se hace con muy diferentes códigos.
- Respetan el tiempo de la infancia.
- La lógica matemática se trabaja aprovechando situaciones reales.
- Poner a los pequeños en contacto con el medio natural es una constante.
- Lo emocional y las habilidades sociales son un modo de entender las relaciones humanas más que programas puntuales.
- No olvidan la importancia del desarrollo psicomotor.
- No emplean material estandarizado como fichas ni las ofertan.
- Recurren a lo vivencial más que a lo virtual.
- No anticipan temáticas propias de niveles superiores.
- Las celebraciones son actos íntimos más que su proyección al exterior.
- Buscan sinergias con las familias y con la comunidad local siendo conocedoras de sus peculiaridades y limitaciones.
- La imagen que proyectan al exterior es la de una escuela culta, cálida y cercana.
- Seleccionan libros por su valor literario más que por el didáctico o moralizante.
- Las actividades suponen razonamiento, debate, trabajo en equipo y creatividad más que una respuesta cerrada.
- En la evaluación de las experiencias participa el alumnado siendo además formativa
- La redacción huye del estilo formal de una programación académica.

- El/la narrador/a adopta una voz más profesional que infantilizada.
- Explicita en algún apartado quién es y qué pretende.
- Se intuye cuál es la pasión o leitmotiv del autor/a.
- De la redacción se deducen las fuentes que ha manejado el autor/a.
- Finalmente, valoramos si es coherente en todas las intervenciones.

Insistimos en la idea de una valoración global de estas observaciones. Cuando saboreamos un bocado no lo descomponemos en cada una de sus partes sino en las sensaciones que su conjunción provoca en el paladar, en la memoria y en el corazón.

Nuestro olfato didáctico nos tiene que indicar si lo que nos están contando redundará en beneficio de la educación integral de los pequeños. De algunas nos quedaremos con la idea, de otras con el desarrollo, algunas las mejoraríamos con incorporaciones o supresiones. En cualquier caso debemos tener presente que las experiencias son únicas e irrepetibles, se dan en un determinado contexto, momento y grupo. Lo que debemos tomar de ellas son los ejes, los principios por los que se rigen.

Tratando de simplificar diríamos que la pregunta clave que nos hacemos ante una experiencia es “¿Para qué?”, si no somos capaces de darle respuesta, si tenemos que aludir a rebuscados objetivos tangenciales, quizá sea mejor dejarla de lado.

Consideramos que en educación infantil una práctica es valiosa si ayuda al alumnado a crecer, a conocerse a sí mismo, a formarse una autoimagen positiva, si les enseña a querer a quienes los quieren, si aprenden a cuidar (personas, animales, plantas, objetos y a ellos mismos), si les facilita las claves para comprender las normas que rigen la comunidad humana en la que viven, si les hace respetar la diferencia, si les ayuda a construir su historia para delante y para atrás, si les hace recordar de dónde vienen y descubrir a dónde van, si le ofrece formas enriquecedoras de llenar el tiempo y si les hace comprender que el agradecimiento, el compromiso, la generosidad o la bondad son las metas hacia las que deben orientar sus actuaciones.

Empiecen a hacerle estas preguntas a lo que leen y verán cuántas descartan. Finalmente, de entre la inmensa oferta, nos quedaremos con no más de media docena.

Transcurrida más de una década desde su apogeo, cuando hay voces proféticas que hablan del declive de los edublogs, quizá sea el momento de hacernos más

exquisitos apelando a nuestra responsabilidad y compromiso profesional. Hay muchos espacios que muestran un stiker con una leyenda “Este blog se alimenta de tus comentarios”, y es totalmente cierto, si no reciben visitas la euforia inicial del creador decae fulminantemente. Ejerzamos pues ese poder: no visitar, no divulgar será una forma de manifestar desacuerdo; otra sería comentar con los autores lo mejorable. En ese caso, aconsejamos hacerlo en privado, tanto por no poner en evidencia al autor como por evitar el flaming, esas peligrosas batallas dialécticas tan del gusto de los que buscan la notoriedad a través de la polémica y que dejan agotados a quienes los leen.

Hace ya unos años cuando, junto con mi hermana, inicié mi andadura bloguera, un amigo nos advirtió que sólo sobreviven los blogs que tienen un discurso y música propia. En otra ocasión, nos dijeron que los años de los blogs, al igual que los de los perros o los gatos hay multiplicarlos por siete, porque es muy difícil mantenerse en la red al lado de todo lo que surge día a día. Transcurridos casi diez años desde la creación de InnovArte Educación Infantil, pese a los períodos de “paro biológico”, creemos que es una muestra de coherencia, de resistencia y de evolución. Ha crecido con nosotras porque nosotras hemos crecido con él. Escribir sobre nuestras inquietudes profesionales, experiencias, éxitos y fracasos nos ha supuesto un ejercicio continuo de reflexión, tanto por ordenar las ideas como por buscar argumentos o por hacer comprender a los lectores lo que pretendíamos transmitir. A día de hoy no podemos más que agradecer todo lo que el blog nos ha dado; sin duda infinitamente más que cualquier actividad formativa.

En la actualidad, un gran número de los/as autores de blogs, se han trasladado a *Instagram* o solo permanecen activos en *Twitter*, sus seguidores ya los conocen de modo que un tuit o una fotografía son entendidos sin necesidad de mayores desarrollos. Suponemos que es más cómodo tanto para el autor como para el lector; tenemos dudas de cómo puede ser interpretado por quien se está iniciando en la profesión.

Nosotras frente al microblogging, a los textos afortunados de no más de ciento cuarenta caracteres, a la ambigüedad de una imagen descontextualizada, todavía apostamos por la lectura en profundidad ya sea de capítulos de libros, de artículos de revistas o de post de blogs, de lo contrario correremos el riesgo de caer en las redes de los influencers de moda que viven más del impacto que causan que del poso que dejan.



Ángeles Abelleira Bardanca

EEI Milladoiro (Ames)

Coautora del blog InnovArte Educación Infantil
<http://innovarteinfantil.wordpress.com/about/aab/angelesabelleira@edu.xunta.es>

Maestra desde 1989. Grado en Educación Infantil, con experiencia en dirección de centros, ha sido asesora de formación del profesorado, así como asesora técnica en la administración educativa en donde también ha tenido responsabilidades en la innovación y ordenación educativa. Autora, colaboradora y coordinadora de publicaciones relacionadas con la educación infantil, la convivencia escolar, evaluación, currículum educativo y valores, que le han supuesto prestigiosos premios y reconocimientos por su aportación a la innovación educativa. Es fundadora y coautora del blog InnovArte Educación Infantil.

