Fondazione MONTESSORI ITALIA

momo

Mondo Montessori

Dicembre 2015 • **4** • Maria Montessori nel XXI secolo
Numero monografico • Interventi dal Congresso Internazionale:
Maria Montessori e la scuola dell'infanzia a nuovo indirizzo
(20–24 Febbraio 2015, Pontificia Università Lateranense, Roma)

MOMO Mondo Montessori è una rivista pedagogica quadrimestrale
edita da Fondazione Montessori Italia.

Direttore del Comitato Scientifico *Furio Pesci*
Direttore responsabile *Marco Cassisa*
Direttrice editoriale *Martine Gilsoul*
Progetto grafico *Elisa Zambelli*

rivista@fondazionemontessori.it | www.fondazionemontessori.it
© 2015 Fondazione Montessori Italia, tutti i diritti di riproduzione sono riservati.

momo Copyright © 2011 Gesine Todt, with reserved Font Names *Leckerli* and *Leckerli One*.
mondo montessori Copyright © 2010 Riccardo Olocco, with reserved Font names *Parmigiano*.

Cari lettori e care lettrici,

il numero di MoMo che avete tra le mani è molto diverso rispetto a quelli che avete sfogliato e letto in precedenza e, anziché contenere interviste, riflessioni e brevi saggi articolati nelle consuete sezioni, riporta gli interventi che hanno animato il congresso internazionale che si è tenuto a Roma il passato Febbraio. Il congresso ha rappresentato un'occasione importantissima per dare corpo a una visione più ampia del legato costituito dal pensiero e dall'opera educativa di Maria Montessori, mettendola in connessione con Ciari e Malaguzzi e affermando il carattere sistematico, progettuale e teorico-pratico della sua esperienza, carattere che prevale, per importanza culturale e pedagogica, sulla formalizzazione e la sclerotizzazione delle sole pratiche didattiche particolari. Si sono sottolineati i nessi tra Montessori e scuola a nuovo indirizzo, che nasce in Italia con un termine coniato da Frabboni per indicare la nuova proposta educativa che a partire da Ciari e dall'Emilia ha dato lustro alla pedagogia nostrana nel mondo creando una sintesi dei più grandi sistemi pedagogici, e si sono messi in evidenza i tratti del "modello montessoriano". Modello più che metodo. Un modello che, proprio nelle parole di Frabboni, si basa su una idea di "bimbo laborioso", un bimbo felice perché è messo nelle condizioni di convertire le proprie energie vitali in laboriosità, in attività di costruzione e dilatazione dei propri confini di esperienza.

Questa visione dell'infanzia e del bambino attraversa il tempo e lo spazio consegnandoci una proposta educativa intatta nel suo vigore ancora oggi. Il modello montessoriano della laboriosità deriva dall'enorme attenzione che la Montessori dava alla dimensione intellettuale dell'educazione infantile, salvando il bambino tanto dallo spontaneismo sterile sul piano cognitivo che dal tentativo sociale di relegare il bambino in un mondo di balocchi e attività poco formative. Il bambino laborioso che la Montessori considerava operaio e costruttore della personalità adulta è lo stesso bambino impegnato a costruire le proprie competenze relazionali, estetiche, cognitive, etiche che ritroviamo poi nella grande stagione della pedagogia italiana e nelle scuole a nuovo indirizzo. La Montessori che favorisce l'educazione intellettuale, il superamento dei condizionamenti sociali, l'individualizzazione dei percorsi di insegnamento/apprendimento e il rispetto dei tempi di sviluppo è un colosso della riflessione pedagogica, la cui figura si delinea negli scritti e negli interventi dei partecipanti al congresso internazionale.

È con grande piacere che vi diamo notizia dell'uscita del libro "Maria Montessori e la scuola d'infanzia a nuovo indirizzo" che raccoglie questi interventi e li presenta al grande pubblico.

Ringraziamo quanti hanno creduto in questa avventura e vi invitiamo a leggere il volume, che si divide in tre parti. La prima parte, dedicata ai fondamenti del pensiero montessoriano e ai suoi rapporti col modello a nuovo indirizzo, riporta le relazioni di base del Convegno. La seconda parte è invece costituita da interventi relativi agli aspetti storici e culturali del pensiero montessoriano. La terza parte, infine, è dedicata a interventi inerenti ad alcuni momenti della pedagogia montessoriana.

Ecco il link al libro: zeroseiup.eu/product/maria-montessori-e-la-scuola-dinfanza-a-nuovo-indirizzo.

Accanto alla pubblicazione del libro, che raccoglie gli interventi della sessione plenaria del congresso, la Fondazione ha voluto proporre tutti gli interventi che hanno animato le altre sessioni, e questo numero monografico le riporta tutte.

Spaziano dalla formazione del personale docente all'organizzazione della giornata didattica, dall'applicazione del metodo in diversi contesti culturali e geografici alla sua natura teorica.

Speriamo davvero che queste due iniziative editoriali siano in grado di stimolare ulteriormente l'adozione di un approccio montessoriano ai problemi educativi e scolastici che ci troviamo ad affrontare ogni giorno, e di cui non abbiamo mai penuria, purtroppo!
Buona lettura!

Andrea Lupi
Segretario Generale
Fondazione Montessori Italia

EDITORIALE 3

INTERVENTI IN ITALIANO

Applicazione dei principi montessoriani per la creazione di un ambiente di apprendimento nella secondaria di secondo grado 8
Silvio Bagnariol

La metodologia dell'osservazione in chiave montessoriana come dimensione dello sviluppo professionale dell'insegnante della scuola dell'infanzia 13
Lorella Lorenza Bianchi, Mina De Santis

Alfabeti emotivi nell'infanzia: per una educazione integrata all'affettività tra scuola e famiglia 19
Maria Buccolo, Maria Luisa Iavarone, Fausto Sabatano

Silenzio, ritmo, corpo e linguaggio 24
M. Capodicasa, F. Criscuolo, A. Di Fabio, B. Michelizza

Maria Montessori: quale rapporto con la proposta educativa scout? 28
Paola Dal Toso

Non chiamatemi più Metodo 32
Martine Gilsoul

Standard per l'educazione sessuale in Europa: un'analisi critica alla luce del pensiero montessoriano, dalla parte dei minori 36
Elvira Lozupone

Dal bambino creativo al bambino cosmico 40
Franca Pinto Minerva

Il metodo montessoriano nella Repubblica Popolare Cinese. Uno studio di caso a Shanghai 44
Qin Yuan

INTERVENTI IN PORTOGHESE

Um olhar pós-contemporâneo à educação infantil Montessori no brasil 47
Talita de Almeida

Educação Infantil e Brincadeiras Tradicionais: diálogos entre crianças e adultos 51
Naire Jane Capistrano, Denise M. de Carvalho Lopes

Cidionário: um dicionário sobre inclusão 59
Liamara Chemello

A literatura na infância 67
Maria Inês Côrte Vitória, Dirce Hechler Herbertz

A rotina de crianças de zero a dois anos na educação infantil e as especificidades infantis 74
Marianne da Cruz Moura

Você tem fome de quê? Uma proposta de trabalho com alimentação saudável na educação infantil 82
Maria de Fátima Araújo, Milene dos Santos Figueiredo, Vera Lucia Xavier Pinto

O fantástico e o lúdico dos contos de fadas na educação infantil 90
Maria de Fátima Araújo, Aline Constância de Figueiredo e Souza

Formação continuada para professores da educação infantil: a reflexão sistemática da prática pedagógica como conteúdo formativo 97
Zélia Granja Porto

Nascer, crescer, morrer e aprender: um estudo sobre as fases da vida humana na educaçao infantil 106
Cibele Lucena de Almeida, Sandro da Silva Cordeiro

O circo: leituras e criação de movimentos na infância 115
Gilvânia Maurício Dias de Pontes

O pedagogo e a educação musical infantil: uma experiência em sala de aula 121
Adriana Carla Oliveira de Morais Vale, Teresa Régia Araújo de Medeiros

Educação musical e o legado montessoriano: Música, Movimento e Palavra na Educação Infantil 128
Maristela de Oliveira Mosca

A Educação Infantil para as crianças da CEU: um direito ainda sem garantias? 134
Keila de Oliveira Urrutia, Sueli Salva

O letramento em língua inglesa na educação infantil: um olhar sobre a prática pedagógica 142
Juliana Pereira Souto Barreto

O papel do professor no desenvolvimento da criatividade em crianças da educação infantil 150
Carla Spagnolo

INTERVENTI IN SPAGNOLO

Un rayo de luz 155
Beatriz Alcalá García, María Cotos Díaz

La competencia lingüística: experiencia educativa en las escuelas andaluzas 164
Josefa Beltrán Ruiz, Rocío Pascual Lacal

Inteligencias múltiples y mª Montessori: una eduación holística para el futuro 174
Juan Carlos Bravo Salvador, María Buisán García

Escuelas Montessori, su legado en la actualidad: dos experiencias en contextos culturales diferentes desde los confines del mundo, Argentina, Latinoamérica 183
Noemí Elena Burgos, María del Carmen Silva

Montessori en casa 187
Rodrigo Canario Chorén

Iniciativa Montessori en la Escuela Pública Municipal Argentina 189
Roxana Cardarelli, Natalia Manuale

El canto y la canción en las prácticas educativas de la Pedagogía Científica montessoriana 195
Lucía Casal de la Fuente

Transiciones: la voz de las familias y de los docentes de una comunidad rural de España 203
Doval Ruíz M.I., Sierra Martínez S., Zabalza-Cerderiña M.A.

Tejiendo saberes y acciones a través de una espiral El diseño de ambientes para el juego: una posibilidad para reflexionar la práctica docente en Educación Inicial 213
Sandra Marcela Durán Chiappe, María Consuelo Martin Cardinal

La persecución del conocimiento. Montessori, la expansión del modelo 224
Alejandra Iglesias Vieites

Proyecto Educativo marco de la Red de Escuelas Infantiles de Galicia (España): la influencia de la pedagogía de María Montessori 231
José Pablo Franco López, Rocío Buño Mallo, Herminia Piñón Custodio, María Teresa Quelle Vidal, María Teresa Saco Coya

Aproximación de una escala de observación para la evaluación de ambientes metacognitivos ESOBEVAM 239
Esther Martínez-Figueira, Beatriz Páramo Iglesias, Manuela Raposo Rivas

El cambio está en el profesorado 247
Isabel Ortigueira España, Araceli Silvariño Espasandín

María Montessori y la autonomía en las aulas de educación infantil del siglo XXI 257
Sara Varela-Rama

Aplicación de la metodología Montessori en el paradigma de calidad de vida para personas con necesidades educativas especiales 260
Yesshenia Vilas Merelas

Applicazione dei principi montessoriani per la creazione di un ambiente di apprendimento nella secondaria di secondo grado

Silvio Bagnariol Dottorando in Scienze della Cognizione e della Formazione

Oltre la maestra, anche l'ambiente scuola deve essere trasformato.
M. Montessori, 1992

Con tale affermazione la Montessori ci guida anche oggi verso una riflessione sugli attuali ambienti di apprendimento in un momento in cui la *Via italiana all'handicap* (Piazza, 2004), modello avanzato sul piano normativo e paradigmatico, presenta alcune criticità su quello delle pratiche didattiche e formative.

Dario Ianes indica infatti che *l'integrazione non si discute ma spesso è insoddisfacente* (Ianes, 2011) e che *siamo ancora lontani dall'inclusione, cioè dal riconoscere e dal rispondere efficacemente ai diritti di individualizzazione di tutti gli alunni che hanno una qualche difficoltà di funzionamento.* (Ianes, 2008, p.13)
Nel 2013/2014 gli alunni con disabilità totali erano 222.917 circa il 3% del totale, di cui il 66,7%, cioè la grande maggioranza, quelli con disabilità intellettiva (MIUR, 2014).

Alcune ricerche (D'Alonzo & Ianes, 2007) indicano inoltre che la percentuale di alunni con disabilità stabilmente inseriti con i compagni in classe diminuisce con l'avanzare dell'ordine scolastico: nella scuola secondaria di primo e soprattutto di secondo grado, gli alunni disabili tendono cioè a passare sempre più tempo in situazioni di separatezza.

La condizione di *separatezza* è riscontabile tanto nei luoghi del sostegno – sono ancora diffuse e troppo usate le *aule di sostegno* – quanto nella qualità della partecipazione in classe.

L'enfasi sul prodotto più che sul processo di apprendimento costringe troppo spesso questi studenti a non interagire significativamente con i compagni.

Nel paradigma dell'ICF (OMS, 2001) inoltre, la *disabilità* e in genere le *differenze* e le *diversità* (Tessaro, 2007) sono viste come il risultato di una complessa interazione della componente medica, con i fattori psicologici e con quelli contestuali e ambientali. Questi ultimi sono così importanti che influenzano la qualità dell'apprendimento e delle relazioni di tutti gli studenti e riducono o amplificano l'handicap di quelli con disabilità. (Caldin, 2014)

Risulta quindi evidente come la lezione della Montessori che si proponeva di offrire a ogni

studente delle opportunità di apprendimento *all'interno dell'ambiente e del contesto in cui si trova* (Loschi, 1991) deve essere recuperata anche oggi proprio negli scenari formativi in cui tali ambienti e tali contesti sono più rigidi, come nella scuola secondaria di secondo grado.

Verso la costruzione del nuovo ambiente di apprendimento

La parte centrale di una Ricerca sperimentale più ampia si è concentrata sulle fasi ideative e progettuali del nuovo ambiente di apprendimento *multimodale* (Caldin, 2014) e *capacitante* (Margiotta, 2014), di ispirazione montessoriana, che potesse includere tutti gli studenti: il criterio guida per la progettazione del nuovo ambiente *preparato* (Montessori, 2008) è stato proprio quello di permettere a tutti gli studenti *di liberare le proprie potenzialità, di raggiungere degli scopi e di perfezionare il desiderio di irrefrenabile attività* (ibidem) e di permettere quindi all'ambiente di *far lezione* (Montessori, 1992) agli studenti stessi.

Tre classi di una scuola secondaria di secondo grado, al cui interno erano presenti diversi studenti con disabilità intellettiva e con Disturbi Specifici di Apprendimento, hanno partecipato ad alcune esperienze di apprendimento laboratoriale e di auto-apprendimento rese possibili dalle caratteristiche del nuovo ambiente di apprendimento, dai materiali e dagli strumenti in esso contenuti.

È stata rivolta una particolare attenzione agli studenti con disabilità intellettiva che hanno un pensiero più concreto, una minore capacità di svincolarsi dai dati percettivi (Lewin, 2011) e che per via dell'azione e del fare devono poter costruire comportamenti, oggetti, schemi, rappresentazioni, situazioni *analogiche* utili al loro processo di astrazione e comprensione della realtà. (Antonietti 1999, Cottini & Rosati 2008)

La progettazione del nuovo *ambiente adatto* è quindi il *primo atto pratico* (Montessori, 1951) che è stato pensato, disegnato e quindi realizzato nei dettagli prima ancora di aver collocato al suo interno l'esperienza di apprendimento.

Il disegno dei *luoghi funzionali*

Definiti gli obiettivi e i processi cognitivi da sviluppare nell'esperienza di apprendimento laboratoriale, lo spazio della classe è stato suddiviso in poche ma essenziali *zone funzionali*: si tratta di abbinare a precisi spazi quelle funzioni che potrebbero servire per l'attività laboratoriale, creando delle sotto-aree ben caratterizzate, distinte e riconoscibili a tal punto da far assumere a queste zone l'identità di *luoghi*.

Tale scelta è stata dettata anche per favorire gli studenti con disabilità intellettiva e con Bisogni Educativi Speciali che necessitano, a maggior ragione, di un ambiente che non deve essere casuale ma ordinato e strutturato.

Lo spazio globale è stato suddiviso quindi nei tre *luoghi funzionali*:

- spazio dei lavori di gruppo;
- spazio dei materiali e dei colori;
- spazio delle nuove tecnologie.

Gli studenti hanno avuto ben chiaro *dove* potevano trovare *cosa* nel nuovo ambiente: dove potevano sedersi, dove potevano trovare i materiali cartacei, dove trovare la strumentazione tecnologica ed informatica.

Nella nuova classe suddivisa in queste *aree funzionali* facilmente riconoscibili, grazie alla chiara percezione globale del luogo di apprendimento, tutti gli studenti hanno partecipato attivamente alle attività proposte: in questo modo si è potuto stabilire un ordine esterno che, soprattutto in questi studenti, si ripercuote nell'ordine interiore. (Piazza, 2004)

Tale percezione di un *ordine mentale* (Montessori, 1952) è stata molto importante per lo svolgimento del compito perché ha permesso di *liberare* le risorse interne di ciascun studente a tal punto da *abbinarle* (Nussbaumm, 2002) facilmente con i materiali che hanno trovato nell'ambiente circostante.

I *luoghi funzionali*, per questo loro carattere *agentivo* (Sen, 2000), sono stati quindi i primi *mediatori* (Damiano, 2013) messi a disposizione per gli studenti.

Il disegno dei *movimenti*

Il *movimento* è spesso considerato un elemento di scarsa rilevanza e con nessuna ricaduta sul processo di apprendimento degli studenti appartenenti ad una classe delle superiori.

I docenti di quest'ordine di scuola – già nella fase di concettualizzazione e di progettazione didattica – tendono quindi a non considerarlo come una delle possibili componenti da far vivere ai loro studenti.

Per restituire al movimento il ruolo di *componente chiave* in un'esperienza di apprendimento, il docente dovrebbe avvicinarsi (in termini scientifici e razionali) a partire dal considerare la necessità di una sua progettazione.

Il primo passo è quello di riconoscergli e attribuirgli un *peso progettuale*, in termini di accessibilità ai differenti luoghi funzionali e di possibili percorsi che gli studenti potrebbero effettuare in quel compito cognitivo.

Pensare all'accessibilità e ai possibili percorsi in termini progettuali non limita *l'educazione alla libertà* (Montessori, 2008) ma, al contrario, serve a considerare tutte le potenzialità che l'ambiente può restituire nonostante i suoi vincoli strutturali e cercare quella che assicura la maggiore mobilità.

La soluzione qui adottata propone di suddividere lo spazio della nuova classe in due componenti del movimento: lo *spazio dei movimenti* e lo *spazio della staticità*.

In questo modo gli studenti hanno percepito il nuovo ambiente capacitante stimolati dal compito cognitivo e lo hanno autonomamente esplorato alla ricerca dei materiali e degli strumenti che hanno ritenuto utili alla sua risoluzione.

Rispetto ad un'esperienza di apprendimento tradizionale, il fatto di potersi muovere nel nuovo ambiente di apprendimento ha permesso l'aumento della partecipazione anche degli studenti con disabilità intellettiva e di quelli con disturbi specifici di apprendimento.

Il disegno del nuovo *setting di apprendimento*

A partire dalle premesse legate al disegno delle funzioni e del movimento la fase successiva è stata quindi il ripensamento e la progettazione dell'insieme dei dati materiali – cioè degli spazi, dei mobili e degli oggetti della classe. (Vayer & Duval, 1992)

Il *setting* tradizionale adottato dalle classi nelle scuole superiori non consente di realizzare la differenziazione in luoghi funzionali, la libertà di movimento, l'utilizzo di linguaggi multimodali.

Gli studenti con disabilità intellettiva e in genere con Bisogni Educativi Speciali trovano delle vere e proprie barriere per l'apprendimento già a partire dal *setting tradizionale* – cioè dalla disposizione – degli arredi della classe: la cattedra nel lato corto e i banchi di fronte, sono i primi responsabili dell'eccesso di distanza docente–studente e dell'isolamento tra gli studenti nel processo di apprendimento.

Il docente si trova quindi nelle condizioni di proporre quasi esclusivamente una didattica unimodale, di tipo prevalentemente verbale.

Ci si potrebbe chiedere quanti vincoli dovuti al *setting* della classe tradizionale incontri lo studente con disabilità intellettiva, che per via dell'agire, del fare e dell'esplorare, ha bisogno invece di ricostruire i propri significati della realtà.

In questo progetto invece, nella *fascia dei lavori di gruppo*, disposta su tre lati del perimetro dell'aula per limitare le possibili distrazioni degli studenti durante le attività, hanno trovato posto i *tavoli di lavoro*, ottenuti riunendo quattro banchi in modo da formare delle *isole* ben distinte. Ciascuna *isola* ha avuto una scatola di materiali con una dotazione di penne, pennarelli, righelli, forbici, matite e gomme ed è stata rivestita per responsabilizzare gli studenti a tenere puliti gli spazi in cui lavorano.

Nella *fascia dei materiali e dei colori*, è stata collocata la cattedra – privata di ogni connotato *istituzionale* – ed altri banchi disposti a coppie. Qui gli studenti hanno potuto trovare i materiali quali cartoncini, carte colorate di ogni tipo, pennarelli di spessore differente, pastelli ma anche vocabolari, giornali e riviste per poter rintracciare alcune delle informazioni richieste.

Nella *fascia tecnologica*, sul lato corto dell'aula, gli studenti hanno potuto utilizzare alcuni computer fissi e uno portatile – tutti con accesso a Internet – una stampante, una fotocamera digitale, la Lavagna Interattiva Multimediale.

L'esperienza di apprendimento

A partire da un tema collegato al vissuto degli adolescenti, per diverse giornate gli studenti hanno dovuto svolgere alcuni compiti cognitivi quali fare un *word cloud*, trovare le parole chiave di un testo, costruire una mappa concettuale e un breve riassunto, risolvere un *problem solving* a partire dal confronto e dell'analisi di alcuni grafici e tabelle.

I testi consegnati agli studenti sono stati scritti con un carattere facilitato per la lettura degli studenti con dislessia, mentre per facilitare la comprensione degli studenti con disabilità intellettiva il testo è stato accompagnato dal linguaggio iconico del programma *Symwriter*.

Questo materiale è stato molto curato, nelle forma, nella grafica e nell'impaginazione ma anche nella qualità del supporto – cartoncino spesso a colori – per rendere più accattivante l'attività.

In genere i materiali e gli strumenti presenti nell'ambiente dovevano mettere nelle condizioni tutti gli studenti di *poter agire* (Montessori, 1992), in modo da *costituire l'occasione per una risposta efficace allo stimolo* (ibidem) utilizzando il linguaggio di apprendimento maggiormente facilitante per ciascuno di loro.

Le richieste cognitive, inoltre, non davano alcuna indicazione sulla tipologia del linguaggio e dei materiali da utilizzare – cioè sulla forma del prodotto – ma lasciavano piena libertà ai singoli gruppi e ai singoli studenti di utilizzare i linguaggi e gli strumenti a loro preferiti.

Nel caso delle mappe concettuali ad esempio, c'è chi ha utilizzato il computer e i programmi di grafica, oppure, come nel caso degli studenti con disabilità intellettiva, qualcuno ha preferito la manipolazione dei cartoncini colorati per realizzare dei lavori estremamente creativi con i compagni.

Nei casi più gravi la parola ha lasciato posto totalmente all'immagine: certi studenti hanno utilizzando infatti la macchina fotografica o cercato su Internet le immagini, per poi stamparle, ritagliarle e incollarle su un cartellone a formare una mappa mentale composta esclusivamente da immagini.

La stessa libertà nella realizzazione del prodotto si è verificata nel caso di fare un breve riassunto dove qualcuno ha utilizzato il linguaggio verbale su carta o al computer ma alcuni studenti con Bisogni Educati Speciali hanno realizzato degli *storyboard* a partire dalla divisione in sequenze del testo in *immagini chiave*. Altri ancora hanno realizzato brevi filmati servendosi del programma *movie maker* e sequenze di diapositive in *power point*.

L'attività finale di presentazione dei lavori è stata parte integrante per la valutazione della correttezza dei compiti cognitivi.

Conclusioni

In un ambiente pienamente inclusivo tutte le barriere sono rimosse a favore della partecipazione e dell'apprendimento di ogni alunno. (Booth, 2009)

Ci si può avvicinare a questo obiettivo ideale, se il docente *sviluppa nuove competenze inclusive; sa creare le condizioni per le quali lo studente approfitta dei materiali, dei tempi, degli spazi e di altre contingenze per apprendere* (Damiano, 2013, p.108); *sa sviluppare le capacità mediali negli studenti, come l'abitudine a saper ascoltare, chiedere l'opinione degli altri, riflettere e interagire costruttivamente* (Ianes & Cramerotti, 2009).

Nelle attività laboratoriali proposte all'interno del nuovo ambiente di apprendimento, si è prestata attenzione all'attivazione dei processi di comprensione, ragionamento, confronto, individuazione delle informazioni rilevanti, descrizione e spiegazione.

Gli studenti sono stati lasciati liberi di scegliere il linguaggio e la tecnologia maggiormente *agentivante* (Sen, 2000) per la realizzazione di un prodotto personalizzato.

Le classi al termine del *training*, inclusi gli studenti con Bisogni Educativi Speciali, hanno dimostrato un incremento significativo della performance nei test cognitivi.

I risultati sociometrici raccolti in alcuni sociogrammi evidenziano un aumento inatteso del livello di popolarità degli studenti con disabilità intellettiva.

Bibliografia

Antonietti A.(1999), *Educare alla visualizzazione. Training immaginativo-spaziale per soggetti con ritardo mentale* Erickson, Trento

Booth, T. & Ainscow, M. (2009), *L'index per l'inclusione*. Trento: Erickson

Caldin, R. (2014). *La pedagogia speciale, la sua situazione paradossa e il debito (impagabile) alla generazione che ci ha preceduto*. in Corsi, M. La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione Lecce: Pensa Multimedia

Cottini L. & Rosati L., (2008), *Per una didattica speciale di qualità. Dalla conoscenza del deficit all'intervento inclusivo,* Morlacchi editore, Perugia

D'Alonzo, L. & Ianes D. (2007), *L'integrazione scolastica dal 1997 al 2007: i primi risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle famiglie*. In A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Trento, Erickson

Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento.* Milano: Franco Angeli

Ianes, D. & Macchia V. (2008), *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali,* Erickson, Trento

Ianes, D. & Cramerotti S., (2009), *Il Piano Educativo Individualizzato. Progetto di Vita*. Vol 1, Le strategie e le metodologie di lavoro. Trento: Erickson
Ianes, D. (2011), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana*. All'interno di: bilancio e proposte dell'Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana e Fondazione Agnelli, Erickson, Trento
Lewin, K. (2011). *Teoria dinamica della personalità*. Milano: Giunti Editore
Loschi, T. (1991). *Maria Montessori. Il progetto scuola nella visione ecologica dell'uomo e del bambino, costruttori di un mondo migliore.* Bologna: Cappelli
Margiotta, U. (2014). *Competenze, capacitazione e formazione: dopo il welfare.* In Alessandrini G., (a cura di). La pedagogia di Martha Nussbaumm. Approccio alle capacità e sfide educative (pp. 39-63). Milano: Franco Angeli
Ministero dell' Istruzione Università e Ricerca. (2014), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità dati statistici A.S. 2013/2014*. Disponibile in: *hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/focus121113* [15 Novembre2014]
Montessori, M. (1951). *La scoperta del bambino.* Milano: Garzanti Editore
Montessori, M. (1952). *La mente del bambino.* Milano: Garzanti Editore
Montessori, M. (1992). *L'autoeducazione nelle scuole elementari.* Milano: Garzanti Editore
Montessori, M. (2008). *Educare alla libertà.* Milano: Mondadori
Nussbaum, M. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana,* Bologna: Il Mulino
OMS. (2001), *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute,* Trento: Erickson
Piazza, V. (2004). *Maria Montessori. La via italiana all'handicap.* Trento: Erickson
Sen, A. (2000). *Lo Sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori
Tessaro, F. (2007). *Lezione n. 4 di Pedagogia speciale: Identità, differenza, diversità.* Percorso formativo per le attività di sostegno SOS 400. Università Ca' Foscari di Venezia
Vayer, P. & Duval, A. (1992). *Verso un'ecologia della classe. Ricerche sugli arredi, gli spazi, i territori e gli oggetti della classe.* Roma: Armando Editore

La metodologia dell'osservazione in chiave montessoriana come dimensione dello sviluppo professionale dell'insegnante della scuola dell'infanzia

Lorella Lorenza Bianchi, Mina De Santis

Leggere il sistema scuola

Dalle *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell' Infanzia e del Primo Ciclo d'Istruzione* si evince che la finalità della scuola dell'infanzia è di promuovere nei bambini lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia, della competenza attraverso l'azione, l'esplorazione, il contatto con gli oggetti, la natura.

L'osservazione rappresenta uno strumento fondamentale per conoscere e accompagnare il bambino in tutte le sue dimensioni di sviluppo. Abbiamo voluto così condurre un'esperienza sull'osservazione nella scuola dell'infanzia montessoriana con gli studenti di Scienze della Formazione Primaria all'interno del Corso di Didattica Generale e del laboratorio di Didattica Generale nell'anno accademico 2013-2014. Sono stati coinvolti nell'esperienza trentacinque studenti, alcuni del terzo e del quarto anno del Vecchio Ordinamento e altri del secondo anno del Nuovo Ordinamento, che svolgevano contemporaneamente alle suddette attività, il tirocinio nelle scuole dell'infanzia montessoriane, del secondo e del terzo Circolo didattico di Perugia.

Durante le trentadue ore del Laboratorio di Didattica Generale, gli studenti hanno svolto diverse attività, sia in gruppo, sia individualmente, ed hanno avuto occasione, non solo di riflettere su aspetti riguardanti l'osservazione, la progettazione, la valutazione, come dimensioni per la costruzione della professionalità docente, ma, di leggere intenzionalmente il contesto nel quale svolgevano l'attività di tirocinio per facilitare la conoscenza dell'istituto. Una lettura che ha accompagnato l'osservazione presso le scuole accoglienti.

Le attività svolte nel laboratorio sono state le seguenti:

1. lettura del POF della scuola accogliente per individuare i diversi livelli di progettazione: organizzativa, educativa, curriculare, extracurriculare;

2. individuazione dei criteri di intenzionalità, contestualizzazione, razionalità, flessibilità, collegialità, pubblicizzazione del POF.

3. individuazione di eventuali punti di forza e/o debolezza del POF.

Se *lo strumento principe della progettazione è sicuramente la costruzione del POF che attribuisce*

alla scuola il compito fondamentale di presentare la propria carta d'identità culturale e organizzativa (Cottini, 2008, p.19), una lettura attenta permetterà di cogliere *snodi chiave, rappresentati da alcune domande a cui il momento progettuale deve inevitabilmente fornire delle risposte* (Castodi, 2011, pp. 126-127) e attraverso le quali si esplicita il punto di vista culturale e didattico.

Così per noi la lettura del POF è stato elemento imprescindibile per comprendere il contesto all'interno del quale si realizza il progetto montessoriano. Nodo centrale di quest'ultimo è l'allestimento di un *ambiente educativo di apprendimento* che valorizzi le potenzialità di ciascun bambino e si attualizzi, in quanto l'osservazione diviene un tutt'uno con l'azione educativa, che si qualifica con l'allestimento di uno stimolante ambiente educativo.

Quando parliamo di ambiente comprendiamo tutto l'insieme delle cose che il bambino può liberamente scegliere. (...) La maestra non fa altra cosa che aiutarlo in principio a orientarsi (in quanto) nell'ambiente c'è un potere educativo diffuso. (Montessori, 1981, p. 69)

La necessità di rendere il bambino protagonista del suo sviluppo pone nell'ambiente i mezzi per l'autoeducazione ed, in tal modo, ad ogni singolo bambino è permesso di sviluppare il proprio disegno auto-formativo. L'ambiente montessoriano diviene allora facilitatore di apprendimento, proprio perché pensato a misura di bambino; promuove l'esperienza sensoriale ed offre al bambino la possibilità di conoscere in piena libertà ed autonomia, assegnando all'adulto il ruolo di regista dell'apprendimento.

L'osservazione diventa un mezzo ed un fine, perché aiuta a comprendere e conoscere ciascun bambino e consente di facilitare e sostenere la conoscenza, permettendo di guardare al futuro, in una prospettiva evolutiva. Il pensiero montessoriano è frutto del diretto contatto con i bambini e nella Casa dei Bambini in via dei Marsi, la sua teoria è stata sperimentata nella prassi quotidiana infatti la studiosa dichiara: *rimasi così due anni a preparare con l'aiuto di colleghi i maestri di Roma ai metodi speciali di osservazione e di educazione.* (Montessori, 1981, p. 23)

La funzionalità della lettura del POF si evince nelle letture interpretative degli studenti; M.R., analizzando il POF della scuola accogliente, annota che *lo strumento che per primo permette l'analisi del contesto, è il POF. All'interno di esso troviamo sia una descrizione dei vari plessi all'interno del Circolo, sia della loro organizzazione interna, sia le finalità generali che ognuno dei plessi mira a raggiungere. [...] L'insegnante s'impegna pertanto a: visualizzare le molteplici risorse esistenti nel territorio, affinché l'offerta formativa assuma un più ampio ruolo di promozione culturale e sociale; a mettere in atto tutte le possibili strategie organizzative, didattiche, mirate a rispondere ai bisogni educativi speciali degli alunni, per promuovere la loro piena integrazione scolastica; fare emergere la potenzialità di tutti, assicurando ad ognuno un percorso formativo adeguato, personalizzato e/o individualizzato.*

La figura dell'insegnante montessoriano qui si delinea come un'azione di aiuto misurata sulla base di un processo di individualizzazione-personalizzazione, che trova il suo punto cardine nel concetto di indipendenza, di autonomia, ritenuta alla base della personalità infantile. Una libertà, osservava però la Montessori, che senza metodo non si costruisce, invece *con i miei metodi la maestra insegna poco, osserva molto.*(Montessori, 1981, p. 179)

Muovendo da una prospettiva essenzialmente culturalista, il modello didattico elaborato dalla studiosa troverà conferme nelle teorie di Vygotskij, infatti l'intelligenza è in gran parte l'interiorizzazione degli utensili della cultura, di conseguenza i "mezzi" esterni organizzati appaiono di fondamentale importanza, quali *gradini di appoggio* sui quali il bambino costruisce il suo pensiero futuro.

Nell'analisi di G.T. si sottolinea che i*l POF è espressione dell'identità culturale e progettuale del Circolo, è un macro-livello di progettualità in cui vengono esplicitate le condizioni di esercizio dell'autonomia scolastica e delinea l'insieme coerente delle scelte culturali, formative, organizzative e operative che caratterizzano l'azione educativa della stessa istituzione. Ad un livello immediatamente successivo è possibile considerare la progettazione curricolare che, tenendo conto delle Indicazioni Nazionali, non tralascia le connotazioni dello specifico contesto socio-culturale di riferimento; prende in considerazione le risorse culturali, professionali e materiali presenti nella scuola; rileva i bisogni formativi e di apprendimento degli alunni.*

L.T. aggiunge: *all'interno del POF, possiamo rintracciare degli elementi che permettono di indi-*

viduare le scelte educative: l'alunno è il centro del processo educativo, che valorizza i molteplici modi di essere e la pluralità dei diversi stili di apprendimento. [...] Pensare di mettere al centro del processo educativo il bambino in quanto persona, con il proprio modo di essere, di apprendere, è fondamentale, in quanto aiuterà a creare un clima favorevole alla costruzione dell'identità di ognuno, che è diversa da quella degli altri, e in questo modo ognuno si sentirà diverso, ma importante al pari degli altri, e questo favorirà sicuramente l'inclusione.

Altrettanto incisive risultano le riflessioni emerse nei diari in cui gli studenti hanno individuato quei caratteri imprescindibili che garantiscono l'efficacia e l'efficienza dell'impianto progettuale delle odierne scuole montessoriane. *Il criterio di intenzionalità, di contestualizzazione, di razionalità, di flessibilità, di collegialità e di pubblicizzazione, sono canoni metodologici fondamentali* (Baldacci, 2005), i*ndispensabili al fine di orientare l'insegnante verso quella competenza progettuale, oggi richiesta, che sviluppa situazioni di apprendimento significativo.*

Negli stralci dei diari degli studenti osservatori, i criteri dell' intenzionalità e della contestualizzazione emergono con evidenza, S.R. scrive: *devo ammettere che ho trovato alcune difficoltà nell'analisi del POF in quanto è strutturato in modo non sempre chiaro e comunicabile*, mettendo in evidenza quanto sia importante la comprensione dei documenti, non solo ai fini della pubblicizzazione quanto ai fini di una valutazione effettuata non solo da parte degli addetti ai lavori ma da coloro che, come i genitori, orientano le loro scelte confrontando le diverse offerte formative proposte dalle diverse scuole. Da qui si evince la necessità di una formazione professionale centrata su *domini di competenze riconosciute prioritarie nella formazione continua degli insegnanti e degli insegnanti primari* (Perrenoud, 2002, p. 20) perché la competenza progettuale non si improvvisa.

L'importanza della collegialità viene sottolineata da G.T. quando scrive *nella Scuola dell'Infanzia tale progettazione viene elaborata dai docenti in intersezione, proprio a partire dall'analisi del contesto di riferimento: la scuola accoglie, promuove e arricchisce l'esperienza vissuta dei bambini in una prospettiva evolutiva*.

Il criterio di razionalità, inteso come coerenza tra il dichiarato e l'agito è un dato non emerso, sarebbe interessante riflettere sull'argomento, magari in una prossima esperienza.

I punti di forza sono le collaborazioni con molti enti presenti sul territorio e progetti che mirano alla conoscenza dei luoghi dove i bambini vivono ed agiscono. L'aggiornamento e la formazione degli insegnanti, insieme alla documentazione, vengono evidenziati come elementi fondamentali per la qualità dell'azione educativa e per la documentazione dei processi di apprendimento-insegnamento.

I Punti di debolezza evidenziati sono la mancanza di corsi di formazione per le insegnanti sui temi della disabilità e dell'inclusione, sottolineando con forza la necessità di una formazione specifica per la professionalità del nuovo docente.

Osservare il contesto

Dopo l'analisi dei POF fatta nel laboratorio, gli studenti hanno iniziato le attività di osservazione diretta nelle sezioni montessoriane, soffermandosi sui seguenti aspetti: capacità del bambino di scegliere autonomamente un'attività; tempi di concentrazione; ripetizione dell'esercizio; capacità di portare a termine in modo autonomo il lavoro intrapreso; livello di autostima; rapporto con gli altri; rispetto delle regole; disponibilità e partecipazione, richiamando proprio i principi montessoriani.

Da un punto di vista prettamente etimologico, osservare significa *os*: *mettersi davanti, sopra, attorno* ad un determinato oggetto e *servare,* ovvero custodire, salvare, esaminare con cura e diligenza tanto con gli occhi fisici quanto con quelli della mente. Non solo. La radice *serv*, nel suo primo significato rimanda al sostantivo *servo* ed è quindi da intendersi come il *mettersi davanti ad un oggetto per essergli fedele*.

È intuibile, di conseguenza, la profonda differenza tra guardare e osservare, se la prima azione (guardare) è definibile come un'osservazione di tipo occasionale, caratteristica della quotidianità di ognuno di noi, condotta senza una consapevole finalità, ma immediata e spontanea; la seconda, osservare, è invece mirata alla raccolta consapevole di informazioni e alla riflessione, con la mente, appunto, su queste ultime. Non per questo, però, l'azione dell'osservare risulta priva di errori. Spesso, le informazioni raccolte, non corrispondono ne-

cessariamente alla realtà. Da qui la necessità di un'osservazione che, adeguatamente strutturata nella raccolta di informazioni e di dati, si avvicini il più possibile alla realtà dei fatti.

Scriveva a proposito Maria Montessori che l'osservazione è un abito fondamentale per chiunque voglia occuparsi di educazione, quindi l'attitudine di un'insegnante *deve essere insieme positiva, scientifica e spirituale. Positiva e scientifica perché c'è un compito esatto da compiere e con rigore di osservazione bisogna mettersi in rapporto esatto con la verità; bisogna sfrondare tutte le illusioni, le creazioni vane della fantasia. Appunto come fa lo scienziato che apprezza ogni minima particella di materia, ogni iniziale ed embrionale forma di vita, ma elimina tutti gli errori ottici, le confusioni che impurità e sostanze estranee potrebbero mettere nella ricerca del vero*. (Montessori, 1992, pp. 121-122)

Osservare è quindi la costante ricerca della realtà per mezzo di una sistematicità e di una intenzionalità rigorosa. Chi osserva deve avere come obiettivo il raggiungimento della conoscenza, prima, e la descrizione, poi, di un determinato fenomeno ritenuto emblematico, relativamente alla propria motivazione.

Per conoscere veramente un organismo vivente, scrive ancora Maria Montessori, *è necessario il lungo esercizio e la vasta osservazione della vita sulla guida delle scienze biologiche.* (ibidem)

Infatti è fondamentale preparare maestri osservatori per poter osservare e guidare lo sviluppo del bambino, nel pieno rispetto dell'azione della natura. In questo modo, osservazione e azione educativa si fondono: sono l'una la conseguenza dell'altra. *La preparazione dei maestri è necessaria che sia contemporanea alla trasformazione della scuola. Se abbiamo preparato maestri osservatori e iniziati all'esperienza conviene che nella scuola essi possano osservare e sperimentare.* (Montessori, 1981, p. 20)

Lo scopo finale dell'osservazione è l'efficacia educativa, che si identifica in un'azione capace di promuovere il raggiungimento di livelli sempre più elevati di autonomia da parte del bambino.

Emerge una cultura dell'infanzia sintetizzabile nell'idea di educazione dalla nascita come aiuto alla vita, che si fonda sul profondo rispetto nei confronti del bambino e il suo desiderio di conoscere attivamente, che si traduce in un apprendimento basato sul fare esperienza, sul piacere della scoperta, verso la graduale conquista della propria autonomia.

Nella sua osservazione L.F. scrive: *quando i bambini non lo fanno spontaneamente è la maestra che incoraggia a fare e comunque non dà mai lei la risposta, ma cerca di farli arrivare attraverso il ragionamento, oppure li invita a prendere il materiale sensoriale. Ritengo che questa sia una cosa molto utile per arricchire i loro apprendimenti.*

Il fatto che essi arrivino da soli a scoprire il significato di una percezione e vadano alla ricerca di esso o attraverso l' esperienza diretta sui materiali, o attraverso le attività di vita pratica, può aiutarli a ricordare meglio quel concetto, quella parola e il suo significato. Il materiale strutturato diventa in questo caso la chiave per far sì che il processo conoscitivo del soggetto possa svelarsi: la sua funzione è quella di rendere accessibile al bambino la possibilità di entrare nei segreti, nelle astrazioni e nelle sintesi che può presentare una esperienza.

Aggiunge V.B. *tutti i bambini scelgono l'attività che preferiscono fare, alcuni lavorano a gruppi di tre, altri a coppie; alcuni devono finire il lavoro iniziato il giorno precedente, altri ne iniziano uno completamente nuovo. La cosa che mi sorprende positivamente è che tutti hanno cura del materiale. Mi colpisce in particolar modo il lavoro di D. che sta usando delle tavole in cui ci sono delle palline colorate e una tavoletta di legno. La bambina mi spiega che sta svolgendo un calcolo. Nonostante sia stata a osservarla qualche minuto non sono riuscita a capire fino in fondo come si utilizza, ma D. mi ha assicurato che appena avrà un po' di tempo me lo spiegherà lei. Nel momento in cui la maestra chiama i bambini per la merenda, tutti i bambini lasciano il materiale che stanno usando sul banco e si mettono in fila ordinatamente per andare alla mensa che si trova fuori dall'aula. Continuo a girare tra i banchi e a meravigliarmi di come questi bambini di soli quattro e cinque anni riescano ad essere così precisi e concentrati nel lavoro che stanno svolgendo e a diventare maestro degli adulti.*

La guida fondamentale per la Montessori è il metodo di osservazione che include la piena comprensione della libertà del bambino, ponendo attenzione a come costui si interessa all'oggetto, al tempo di attenzione, non sottovalutando l'espressione del suo viso e facendo molta attenzione a non offendere il principio di libertà. Perché se si porta il bambino a compiere uno sforzo innaturale, tale situazione

impedirà l'osservazione scientifica dell'attività spontanea.

L.F. si sofferma sui tempi di concentrazione e ripetizione dell'esercizio annotando che *l'insegnante accogliente ha spiegato a me e all'altra mia compagna tirocinante, che gli esercizi che avevamo visto fare ai tre anni servivano per sviluppare la coordinazione e la lateralizzazione dei movimenti. Inoltre, ci ha detto che con i tre anni era possibile fare esercizi solo per una mezz'ora a differenza invece dei quarantacinque minuti, dei quattro e dei cinque, poiché già con trenta minuti veniva richiesto un grande sforzo attentivo.*

Nel paradigma montessoriano la pedagogia deve ritrovare una impostazione metodologica scientifica basata sull'osservazione obiettiva del soggetto. L'oggetto dell'osservazione in questo caso è l'essere umano – il bambino che si apre alla vita e al suo percorso formativo – ma l'osservazione non può essere diretta verso un bambino studiato in una situazione artificiale di laboratorio, né verso un bambino imprigionato nella scuola e represso in ogni manifestazione di spontaneità. *Un'altra preoccupazione della maestra comune è quella di dover dilatare le conoscenze del bambino (...) di fargli vedere tutto è un ansioso lavoro, e, purtroppo, è uno spegnitoio delle energie infantili.* (Montessori, 1981, p. 184)

Se lo strato naturale, autentico del bambino è l'espressione di energia creativa, vitalità, diremmo oggi, una psicologia sperimentale è al servizio della trasformazione della personalità infantile, perché in ogni uomo che si apre alla vita ci sono potenzialità naturali positive che pian piano emergeranno se troveranno i canali giusti.

Fondamentale diventa allora il ruolo della scuola, che deve costruire delle condizioni di vita tali da far emergere un bambino autentico, *libero*, privo di sovrastrutture disciplinari coercitive ma anche da stereotipi ideologici che l'educatore ha introiettato dalla società.

La valenza formativa dell'osservazione nella formazione degli insegnanti

Gli obiettivi della nostra esperienza erano di favorire lo sviluppo della dimensione professionale dell'insegnante di scuola dell'infanzia attraverso l'osservazione e la riflessione sui processi di insegnamento–apprendimento, per la costruzione di una identità professionale; di documentare *in progress* attraverso il diario di bordo l'esperienza del tirocinio diretto; di interpretare i processi del sistema scuola per lo sviluppo delle competenze progettuali in ottica montessoriana; del miglioramento della qualità della didattica in sezione. Il tirocinio e le attività laboratoriali sono stati il luogo nel quale gli studenti hanno fatto esperienza pratica, *unica fonte del nostro conoscere e agire, (che) non ci mette in rapporto diretto con le cose in sé, ma con le idee che si producono nel nostro intelletto dall'attività percettiva e rielaborativa.*(Nigris, 2007, p. 34)

Quindi l'osservazione, e aggiungerei anche gli strumenti dell'osservazione, sono punto centrale dell'impianto teorico ed educativo montessoriano che implica un rovesciamento del rapporto maestro-allievo perché è quest'ultimo che insegna e mostra come apprende.

L'insegnante deve così apprendere la capacità di imparare ad osservare, che lo porterà soprattutto a cambiare nei confronti di se stesso, esercitando un continuo controllo sulle proprie azioni, emozioni, stati d'animo, atteggiamenti. Si tratta, dunque, di un percorso autoriflessivo molto intenso e difficile, quasi un "noviziato", che non può risolversi esclusivamente in una preparazione di tipo culturale, *sarà allorquando essa si sentirà infiammata d'interesse vedendo i fenomeni spirituali dei bambini e proverà una gioia serena e un desiderio insaziabile nell'osservarli che dovrà sentirsi iniziata.* (Montessori, 1991, p. 124)

Da qui il carattere, potremmo dire, *iniziatico* della formazione delle insegnanti che sono andate via via costituendosi attorno alla figura carismatica della Montessori, in un movimento fatto di *ragnatele di rapporti*, con una certa difficoltà a trovare diffusione tra le insegnanti comuni, proprio perché la nuova maestra deve liberarsi completamente dai legami che la tengono imprigionata e *rendere vergine la mente perché possa procedere senza ostacoli alla ricerca della verità.* (Montessori, 1981, p. 21)

Il tirocinio e le attività laboratoriali aiutano a riflettere sui propri atteggiamenti e, con il supporto anche di occhi più esperti, diventano un itinerario in fieri, di auto-perfezione continua, mai del tutto risolto, perché la formazione è un processo continuo. Allora, capacità di stare in silenzio, di intervenire per aiutare il processo in atto nel bambino ad esprimere le sue energie e poi di ritirarsi per ritornare ad osservare, sono

tre atteggiamenti che si acquisiscono attraverso un percorso di formazione articolato che vede nell'osservazione il perno per innovare la scuola. Osservare, esserci un poco alla volta, senza essere mai invasivi, perché alla base del comportamento della maestra montessoriana c'è la regola: *Conviene che egli cresca e che io diminuisca.* Essa esercita quella che viene definita la learning-guidance , dirige le attività dei piccoli senza interferire. *La maestra Montessori deve essere guida, direttrice, delle attività psichiche del bambino: un aiuto alla vita.* (Falcinelli, 2014)

Le parole del diario di bordo di V.B. dimostrano la valenza formativa del percorso quando scrive: *l'azione di osservare è stata predominante durante tutta l'attività e mi ha dato la possibilità di riflettere sui dati raccolti, che poi ho interpretato. Anche se in pochi momenti, ho avuto la possibilità di partecipare alle attività e mi sono immedesimata nel ruolo di maestra, comprendendo quanto sia complesso il processo di apprendimento-insegnamento. Tutte le esperienze fatte hanno certamente arricchito la mia personalità sia dal punto di vista emotivo che conoscitivo. Potrei definire l'esperienza nuova, in quanto mi sono resa conto che serve un'osservazione molto più prolungata nel tempo per capire determinate dinamiche; importante, per conoscere e farmi un'idea sul sistema della scuola, non più visto con gli occhi di studentessa; costruttiva, poiché ho appreso e riflettuto su molteplici concetti; entusiasmante, in quanto avevo una grande voglia di mettermi alla prova; spirituale, per quanto riguarda il contatto diretto con i bambini, con la loro spontaneità e spensieratezza, con la loro curiosità e con il loro impegno; utile, dal momento che si riescono a capire molte cose riguardanti la professione insegnante e in particolare la didattica montessoriana; emozionante, sia in positivo che in negativo perché ho provato sensazioni positive nel contatto con i bambini ma anche sensazioni di disagio, di paura e di fragilità durante i primi giorni, prima di adattarmi alla nuova situazione. Ho imparato tanto su me stessa ma soprattutto sulla professione di insegnante.*

L'insegnante della scuola dell'infanzia è una figura professionale molto complessa alla quale vengono richieste numerose competenze, da quelle culturali, psico-pedagogiche, metodologiche e didattiche, alle attitudini collaborative, comunicative, interattive, alla ricerca e alla sperimentazione.

A mio avviso quella determinante è la capacità di ricostruire la propria identità perché *le innovazioni e i cambiamenti impongono un automodellamento continuo dei tratti della propria personalità professionale* (Melino, 2004, p. 56), soprattutto per rispondere alle esigenze di un bambino che vive sempre più nella complessità e nell'innovazione.

Bibliografia

Baldacci, M. (a cura di), (2005), *Unità di apprendimento e programmazione*, Napoli: Tecnodid

Castoldi, M. (2011), *Progettare per competenze, percorsi e strumenti*, Roma: Carocci Ed

Cottini, L. (2008), *Progettare la didattica: modelli a confronto*, Roma: Carocci Faber

Falcinelli, F. (2014). *L'insegnante Montessoriana e la sua Formazione. RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3 (3), 49-57. (disponibile in *www.reladei.net*, visionato in data 14/01/2015)

Melino, M. (2004). *Scuola dell'Infanzia, innovazioni e prospettive*, Roma: Anicia

Montessori, M. (1981). *La scoperta del bambino,* Milano: Garzanti

Montessori, M. (1991). *Educazione per un mondo nuovo,* Milano: Garzanti

Montessori, M. (1992). *L'autoeducazione*, Milano: Garzanti

Montessori, M. (1986). *Il segreto dell'infanzia,* Milano: Garzanti

Nigris, E. (2007), *Esperienza e didattica*, Roma: Carocci

Perrenoud, P. (2002), *Dieci nuove competenze per insegnare*, Roma: Anicia

Alfabeti emotivi nell'infanzia: per una educazione integrata all'affettività tra scuola e famiglia

Maria Buccolo Coordinatrice Nido di Infanzia e Docente a Contratto, Università di Roma Tre
Maria Luisa Iavarone Professore Associato, Università degli Studi di Napoli Parthenope
Fausto Sabatano Vice-direttore del Centro Educativo Diocesano Regina Pacis di Pozzuoli, assegnista presso l'Università degli Studi di Napoli Parthenope

Premessa

I problemi dell'infanzia evolvono e si modificano costantemente, tuttavia il comune denominatore appare il bisogno di prendersene cura con sempre maggiore competenza e responsabilità nella convinzione che non vi possa essere un effettivo sviluppo senza la tutela dei cittadini del domani. D'altra parte lo sviluppo di una società dipende dalla sua capacità di fornire alle giovani generazioni gli "attrezzi" adeguati a far fronte alla realtà e pertanto l'infanzia costituisce un tassello essenziale della crescita di una comunità. Essere bambine e bambini significa emergere con la propria specificità all'interno di una progettualità trasversale caratterizzata, ad un tempo, da tradizione ed innovazione; in tal senso, lo sviluppo dell'infanzia non è tematizzabile, se non in uno stretto rapporto dialettico con quello del mondo adulto. Ciò implica la necessità di riflettere sul ruolo che gli adulti implicitamente svolgono anche nell'ambito di connotazioni e caratteristiche socio-culturali diverse, sulle possibilità di sviluppo di bambini, sui loro destini personali e sociali, guidandone inconsapevolmente il possibile futuro è sagomandone i percorsi formativi. Queste le ragioni che sostanziano la scelta di destinare molto del nostro impegno di lavoro e di ricerca alla formazione dei genitori, degli educatori e di quanti, a vario titolo, appaiono direttamente coinvolti nel progetto di cura, di sviluppo e di benessere dell'infanzia.

Tale, in estrema sintesi, la prospettiva culturale generale all'interno della quale si colloca l'esigenza di sviluppare un progetto di formazione dei formatori dell'infanzia (genitori ed educatori) "educativamente sostenibile". Dovunque nel mondo, infatti, gli alti rischi socio educativi ed ambientali cui è esposta l'infanzia richiedono un grande impegno politico e di ricerca, soprattutto nel campo delle relazioni affettive e familiari, laddove determinati modelli educativi sembrano essere entrati irreversibilmente in crisi. Così il proliferare di forme inaudite di violenza, auto ed etero diretta, che vedono protagonisti i minori in svariati contesti, rendono evidente il bisogno di "sostegno" da parte di genitori, educatori, insegnanti che necessitano, pertanto, di migliorare ed ampliare le proprie competenze educative.

In contesti ad alto livello di criminalità e disagio sociale, quali sono molti quartieri e zone della Campania, si vive una condizione di vita in cui la violenza e la criminalità non costituiscono eventi occasionali ed eccezionali, ma condizioni esistenziali che nutrono l'esperienza quotidiana di bambini. Questa esperienza viene da loro assorbita emotivamente nella sua indecifrabilità, vista la qualità acritica e scarsamente riflessiva degli strumenti cognitivi ed affettivi di cui essi dispongono. Tale esperienza non riguarda esclusivamente ciò che c'è fuori, ma li insegue dentro le mura di casa, segnando le loro storie, le loro giornate, i loro corpi, il loro immaginario. L'immaturità psichica del bambino lo pone nella condizione di non essere in grado da solo di mentalizzare le esperienze che fa del e nel mondo, pertanto, il fallimento della funzione genitoriale può produrre effetti traumatici. In ambito psicologico, diversi sono stati gli studi compiuti nel tentativo di descrivere e spiegare il percorso e gli esiti delle esperienze traumatiche.

A proposito dello scudo protettivo, Freud afferma: *sono traumatici quegli eccitamenti che provengono dall'esterno e sono abbastanza forti da infrangere lo scudo protettivo. Penso che il concetto di trauma implichi questa idea di una breccia inferta nella barriera protettiva, che di norma respinge efficacemente gli stimoli dannosi. Un evento come il trauma esterno provocherà certamente un enorme disturbo nell'economia psichica dell'organismo e mobiliterà tutti i possibili mezzi di difesa*. (Cfr. S. Freud, *Al di là del principio del piacere,* 1920, in La teoria psicoanalitica, Bollati Boringhieri, Torino 1979, p. 239), la madre ambiente di Winnicott o l'involucro psichico di D. Anzieu (D. Anzieu, *L'Io pelle*, Borla, Roma 1987) evidenziano la fondamentale importanza della funzione genitoriale (in particolare materna) in situazioni traumatiche.

Quando questa funzione fallisce, l'esperienza diviene non pensabile e non significabile. In primo piano non è, quindi, il legame di consanguineità, ma la funzione di cura e di protezione che la famiglia è chiamata a svolgere.

Nello svolgimento di tale funzione, l'elemento critico sorge quando la relazione tra le sfide (interne o esterne) che la famiglia è chiamata ad affrontare e le risorse (interne o esterne) che possiede è inadeguata (P. Donati, *La famiglia come attore e vittima del rischio*, in P. Donati, a cura di E. Scabini, *Famiglie in difficoltà tra rischio e risorse, Vita e Pensiero*, Milano 1992).

Le situazioni di deprivazione o di carenze delle cure genitoriali sono, dunque, cariche di insidie e di pericoli che possono arrecare un danno alla mente in costruzione e al mondo emotivo del bambino, minando il suo percorso di crescita. Il genitore diviene figura protettiva e spaventante al tempo stesso, essendo di fatto colui al quale fare riferimento per ricevere cura e sostegno, ma anche colui che aggredisce, abbandona (Sul tema delle emozioni del bambino in situazioni di disagio si veda il volume di F. Sabatano, *Crescere ai margini. Educare al cambiamento nell'emergenza sociale*, Carocci, Roma 2011). Le emozioni intense e contraddittorie che il bambino vive e che non è in grado di chiarire e di elaborare sono quelle su cui si instaura, pertanto, una relazione profondamente instabile ed insicura.

L'esperienza del *Progetto Integra*

Il *Progetto Integra* viene realizzato all'interno del Centro Educativo Regina Pacis. La progettazione e il coordinamento scientifico sono curati dalla dott.ssa Fausta Sabatano. Dopo anni di attività il Progetto è divenuto un metodo riconosciuto a livello accademico per l'inclusione di bambini con famiglie multiproblematiche che vivono situazioni di disagio sociale e marginalità.

Le azioni progettuali descritte si riferiscono al *Progetto Integra* un percorso che, in oltre dieci anni nell'area flegrea della Regione Campania, ha coinvolto circa 700 bambini e i loro genitori.

Nei contesti difficili, come quello in cui si realizza il Progetto Integra, è indispensabile, offrire uno spazio di accoglienza e di sostegno non solo ai bambini, ma anche alla famiglia.

Un primo livello di azione è, dunque, rappresentato dal sostegno alla genitorialità che si configura come il canale attraverso il quale offrire un aiuto non solo ai genitori, ma in particolare ai bambini, che hanno bisogno della protezione di un ambiente familiare per poter andare incontro al loro futuro. Gli incontri con i genitori, svolti con cadenza mensile, hanno una funzione di sostegno al ruolo educativo, sia sul versante dell'accompagnamento alle fasi del progetto, sia sul versante dei vissuti familiari e della gestione consapevole delle fasi di sviluppo

emotivo dei propri figli. L'obiettivo prioritario consiste nel far percepire al bambino la propria famiglia, come comunità più vicina, restituendole un ruolo fondamentale nel conseguimento del senso di sicurezza, della gestione delle emozioni e nell'instaurarsi di una relazione di attaccamento sicura. È evidente che la scarsissima consapevolezza dei problemi dei figli, da una parte, e la paura di essere accusati, giudicati ed esposti a eventuali denunce, dall'altra, pone i genitori in una posizione "arretrata" rispetto al protagonismo che sarebbe necessario. Eppure è accaduto che, laddove nel tempo si sia riusciti a individuare traiettorie interpretative condivise rispetto ai problemi dei bambini, ci sia stata una maggiore partecipazione, una volontà di capire e di conoscere i propri figli e le loro difficoltà.

Abbiamo pertanto provato ad implementare nei genitori di *Progetto Integra* l'abilità del riflettere sugli stati mentali del sé e dell'altro, nel contesto delle proprie relazioni familiari. I genitori che progressivamente aprono varchi di consapevolezza nel proprio mondo emotivo, ripercorrendo le esperienze passate, forniscono al bambino un migliore contenimento degli affetti e generano in lui sicurezza. Il bambino capisce gradualmente di avere sentimenti e pensieri attraverso l'apprendimento del fatto che le sue esperienze interne ricevono una risposta da parte del genitore. Questo stimolo ad una ritrovata sensibilità genitoriale andrebbe a rinforzare le risorse emotive dei bambini: maggiormente in contesti difficili lo sviluppo di una mente che pensa, di una mente, cioè, capace di cogliere e sviluppare un apprendimento di tipo cognitivo, è parallelo all'espansione di una mente emozionale, capace di sentire e dar nome ai vissuti emotivi che accompagnano costantemente le esperienze di vita.

Un secondo livello di azione riguarda l'attività educativa con i bambini. L'ambito privilegiato di lavoro è sempre il gruppo all'interno del quale, a cadenza settimanale, vengono realizzate delle esperienze creative di differenti tipi (pittura, *decoupage*, disegno libero, creazione di oggetti decorativi, cucito, riciclaggio di materiali) che permettono di valorizzate l'esperienza concreta, la dimensione ludica, espressiva e comunicativa, con particolare attenzione al processo, piuttosto che al prodotto finale.

Tra le differenti proposte, particolarmente significativa è l'esperienza di un laboratorio artistico-espressivo, nato con l'intenzione di strutturare un ambiente comunicativo per permettere ai bambini di "parlare" dei loro vissuti attraverso un linguaggio universale, ovvero l'arte, in cui essi possono riconoscersi e attraverso il quale possono lasciare una traccia personale, per poi comunicarla ad altri. Abbiamo inteso tale spazio come una possibilità di raccontarsi ed esprimersi, ricontattando il piacere di creare, provando a superare qualsiasi tipo di comunicazione "stereotipata". Il laboratorio creativo-espressivo si pone, quindi, come obiettivo principale quello di intervenire sulla dimensione affettivo-relazionale, attraverso metodologie di tipo artistico, che modulano consapevolezza e intuito, espressività e disciplina. L'espressione creativa permette, infatti, a bambini di dare forma e di veicolare il loro pensiero, le emozioni, il modo di guardare il mondo e comunicarlo al gruppo, un'esperienza questa il più delle volte negata e/o ostacolata all'interno dei contesti socio-familiari di appartenenza.

Il laboratorio teatrale rappresenta uno spazio espressivo molto apprezzato dai bambini stessi poiché aiuta molti di loro a superare insicurezze e difficoltà relazionali e a trovare una modalità espressive e comunicative funzionali al benessere ed alla serenità sia individuale sia collettiva. Attraverso il laboratorio teatrale i bambini dapprima sono stati guidati a riconoscere la propria modalità comunicativa e ad utilizzare la mimica facciale, il tono della voce, l'atteggiamento corporeo, il movimento nello spazio e, in seguito, ad utilizzare tutti i canali comunicativi, verbali e non verbali, per esprimersi e farsi comprendere dagli altri.

L'attività teatrale diviene così strumento per facilitare la conoscenza di se stessi e degli altri attraverso la messa in scena di ruoli ed emozioni. In tal senso, gli educatori insegnano ai bambini a verbalizzare di volta in volta l'esperienza vissuta all'interno del gruppo, sia attraverso esercizi di drammatizzazione sia con l'utilizzo di storie costituite da diversi personaggi, in cui ciascuno può immedesimarsi per "dar voce" ad una parte di sé inespressa o poco conosciuta.

La possibilità di tradurre l'esperienza in pensieri e parole ed ancora di condividerla liberamente con gli altri, senza paure e pregiudizi e

senza il timore di essere giudicati, costituisce, pertanto, un valido strumento di conoscenza di sé e della realtà. Infine, all'interno del *Progetto Integra* è previsto un laboratorio delle emozioni per bambini, a cura degli psicologi, inteso come strategia di prevenzione del disagio emotivo. L'educazione affettiva, quale potenziamento della capacità di riconoscimento e di gestione delle proprie emozioni, riveste infatti un'importanza fondamentale nello sviluppo della personalità. Attraverso il percorso laboratoriale si cerca di *insegnare al bambino a guardare dentro di sé, a essere cosciente e consapevole dei propri processi mentali ed emozionali, a dare loro un nome, a riconoscerli senza temerli, nelle loro evoluzioni ed espressioni nella realtà esterna e interna.* (A. Tagliabue, *Alla scoperta delle emozioni. Un viaggio di educazione affettiva assieme ai bambini*, Erikson, Trento 2003)

Per essere in grado di percepire i sentimenti degli altri in maniera differenziata e consapevole è auspicabile che i bambini imparino a divenire consapevoli dei propri, ad accettarli e ad esprimerli in modo chiaro ed inequivocabile. Attraverso il percorso di educazione emozionale, si cerca di trasmettere ai bambini la consapevolezza che le emozioni possono essere utilizzate in modo costruttivo e funzionale al proprio benessere, solo se correttamente riconosciute ed espresse, mentre l'insicurezza e la paura nell'esprimerle e comunicarle possono compromettere i rapporti sociali e generare incomprensioni e difficoltà relazionali. Attraverso il laboratorio si cerca, quindi, di insegnare ai ragazzi a conoscersi meglio e costruire fiducia in sé e negli altri, prerequisiti indispensabili per far crescere individui sicuri di sé e per sviluppare personalità forti, arginando di conseguenza il comportamento aggressivo. Pertanto, si riconosce alle emozioni un profondo valore interattivo di adattamento sociale (C. Saarni, *The Development of emotional competence,* The Guilford, New York 1999) ed alla competenza emotiva un ruolo cruciale nella regolazione del comportamento.

L'esperienza dell'*ABC delle emozioni*

Il percorso *ABC delle emozioni* è stato progettato da M. Buccolo e le insegnanti della Scuole citate e realizzato in collaborazione con i form-attori dell'associazione culturale *La Formazione va in scena* di Roma.

L'infanzia è una fase della vita del bambino importante e perciò la scuola a questa età riveste un ruolo strategico lì dove accompagna curiosità, scoperte, forme di socializzazione, esplorazioni dell'ambiente e soprattutto sviluppo delle emozioni. Ascoltare e rispettare le emozioni significa saper ascoltare la persona nella sua globalità.

I genitori, ma anche gli insegnanti, non sempre sono preparati adeguatamente di fronte all'intensità affettiva dei bambini e spesso sono tentati di avere nei riguardi delle emozioni un *approccio contenitivo*.

Ma l'emozione va "compresa" e soprattutto "gestita" nel suo valore pedagogico. Le emozioni svolgono importanti funzioni: per il singolo in quanto promuovono le risposte adeguate alle specifiche situazioni, per il soggetto in relazione agli altri perché sono vere e proprie forme comunicative che influiscono sulla relazione.

Consideriamo il bambino come un soggetto che sente ed esprime emozioni differenti a seconda delle diverse situazioni in cui si trova. La stessa radice etimologica di emozione, dal latino *emovere* (cioè *muovere fuori*), ci dice che le emozioni sono espressioni "in moto" e, come tali, vanno identificate, espresse e condivise con l'intento di scoprire come emergono nei vari momenti di vita, specialmente nella fascia d'età che interessa la Scuola dell'Infanzia.

L'obiettivo del Progetto è stato quello utilizzare il repertorio emotivo dei bambini come valore aggiunto del percorso di crescita e di sviluppo della scuola nel lavoro condiviso ed integrato tra insegnanti e genitori, tra casa e scuola.

Tale finalità è stata perseguita attraverso l'esperienze del Teatro Inter-attivo che è stato realizzato in due Scuole dell'Infanzia del Comune di Roma (Gianni Rodari, Giosué Carducci Mun VII). Il lavoro sull'apprendimento del linguaggio emozionale nel bambino è stato affrontato prima dalle insegnanti all'interno delle diverse attività educative e successivamente sviluppato attraverso la rappresentazione di alcuni spettacoli di Teatro inter-attivo che hanno messo in scena ciascuna emozione, facendo partecipare in prima persona il bambino e rendendolo "attore" e "protagonista" dei propri vissuti.

La metodologia del Teatro Inter-attivo (M. Buccolo, *L'educatore emozionale*, FrancoAngeli, Milano 2013) è stata un utile strumento educa-

tivo per l'allenamento emotivo del bambino e ha dato la possibilità di poter raccontare in maniera teatralizzata (musica, testi, mimo, danza ecc) delle storie piene di emozioni, in modo da permettere al bambino di familiarizzare con i termini della sfera emotiva e, dunque, di ampliare il proprio vocabolario per una migliore comunicazione delle sue esperienze interiori, di "allenarlo" a focalizzarsi non solo sugli eventi, ma sull'effetto degli stessi.

Il percorso sulle emozioni ha avuto come obiettivo quello di far acquisire consapevolezza sia di quelle emozioni che esprimono i bambini sia di quelle che nascono dalla relazione con gli adulti considerandole tutte (Gioia, Rabbia, Paura, Tristezza e Amore) come naturali e importanti espressioni di sé.

I bambini sono stati accompagnati nella scoperta di sé e delle proprie emozioni attraverso attività di esplorazione e di gioco che hanno coinvolto tutti i sensi (gusto, olfatto, vista, tatto e udito) puntando alla creazione di un nuovo linguaggio legato al vissuto emotivo.

Il percorso ha rappresentato uno spazio creativo, attraverso la visione e la partecipazione attiva agli spettacoli di Teatro Inter-attivo, in cui l'ispirazione, la fantasia e la voglia di mettersi in gioco sono stati gli ingredienti principali per dar vita all'incanto, alla meraviglia, allo stupore, alla protezione, alla rassicurazione ed alla speranza che la scoperta delle proprie emozioni possono donare.

Lo scopo dell'esperienza è stato quello di portare il bambino a ri-conoscere, a gestire e a comunicare le proprie emozioni agli altri bambini e agli adulti.

Bibliografia

Baldacci M., *La dimensione emozionale del curricolo. L'educazione affettiva razionale nella scuola*, F.Angeli, Milano, 2008

Buccolo M., *L'educatore emozionale*, FrancoAngeli, Milano 2013

Contini M.G., Fabbri M., Manuzzi P., *Non di solo cervello*, Cortina, Milano, 2006

Contini M.G., *Per una pedagogia delle emozioni,* La Nuova Italia, Firenze, 1992

Damasio A.R., *Emozione e coscienza*, Adelphi, Milano, 2000

Frabboni F., Montanari F., *Nuove abilità relazionali nell'avventura scolastica*, F.Angeli, Milano, 2002

Harris P.L., *Il bambino e le emozioni*, Cortina, Milano, 1991

Iavarone M. L., Iavarone T. (2013), *Parent Training. Misure di accompagnamento educativo alla genitorialità competente*, in LA FAMIGLIA, vol. 47/257, La Scuola, Brescia, p. 88-104, 2013

Iavarone M.L., *Educare al benessere*, B. Mondadori, Milano 2008

Iavarone M.L., *La costruzione di modelli e pratiche educative per l'infanzia nella formazione alla genitorialità*, in *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, FUP, Firenze, 2009 (1)

Montessori M., *Educare alla libertà*, Mondadori, Milano, 2008

Montessori M., *Il bambino in famiglia*, Garzanti, Milano, 200.

Sabatano F., *"Me l'ha detto mia madre". Il sostegno ai genitori difficili nelle dinamiche di cambiamento*, in LA FAMIGLIA, vol. 47/257, La Scuola, Brescia, 2013

Sabatano F., *Cosa fa un bambino difficile. Cosa fa il progetto integra*, in "Infanzia", Bologna 6/2012.

Sabatano F., *Crescere ai margini. Educare al cambiamento nell'emergenza sociale*, Carocci, Roma 2011

Silenzio, ritmo, corpo e linguaggio

M. Capodicasa Coord. Pedagogica FISM CH-PE
F. Criscuolo Consulente Psicologo FISM CH-PE
A. Di Fabio Coord. Pedagogica Scuola Infanzia Paritaria Parrocchiale Cupello FISM
B. Michelizza Consulente Foniatra FISM CH-PE, Università di Urbino
F.I.S.M. Chieti-Pescara • Federazione Italiana Scuole Materne

Una delle grandi sfide che pone l'età evolutiva riguarda lo sviluppo graduale dell'attenzione da una forma che viene controllata dall'esterno (attenzione esogena) ad una prevalentemente orientata dall'interno (attenzione endogena); tale passaggio evolutivo rappresenta un ponte per il passaggio ad un principio di funzionamento della personalità che risponda alle progettualità ed alle motivazioni di autoregolazione e di crescita/maturazione del bambino.

Gli sviluppi attuali rimandano ad una concezione sia maturazionistica sia costruttivistica, rilevando nella *compliance* tra l'ambiente e le funzioni biologiche di ogni sistema vivente la chiave dello sviluppo evolutivo. Fu questa una delle grandi sfide che Maria Montessori introdusse nel panorama psichiatrico e pedagogico dell'epoca, tentando di mostrare quanto l'ambiente e lo sviluppo psichico non fossero separati tra loro ma concorressero alle progressioni evolutive (scavalcando, così, sia la logica *ambientalistica* sia quella *innatistica*): di qui la costante tensione nel trattamento dell'ambiente scolastico e pedagogico affinché fosse sincronizzato con il sistema vivente del bambino.

Tutta la pedagogia montessoriana fu mossa da un principio di autoregolazione: la *speranza pedagogica* di Maria Montessori e il *paradigma della maestra umile* non erano altro che la traduzione immediata, nella pratica pedagogica, del principio di auto-regolazione, ossia della affermazione di tensioni cognitive che mirano al perfezionamento ed alla sincronizzazione delle funzioni tra loro.

I processi *top-down* e *bottom-up*, nella concezione montessoriana, non sono facilmente distinguibili e temporalizzabili secondo un ordine di valore; appare piuttosto una confluenza di tipo circolare, dove un atto semplice e ben eseguito (da un bambino che è assorto nella propria esecuzione) riverbera sull'insieme della proposta cognitiva che il sistema psichico fa all'ambiente. La *speranza pedagogica* che anima la scuola montessoriana va intesa come un appello costante che viene avanzato ai processi di auto-regolazione, affinché mediante il loro esercizio, facciano emergere i processi di armonizzazione e di auto-contenimento/autocompensazione dei deficit e delle disabilità evolutive.

In questa consapevolezza epistemologica trova il suo posto la sospensione delle etichette generaliste che tendono a fissare una volte per tutte il sistema psichico ed evolutivo in una determinata configurazione di struttura: l'approccio montessoriano è dinamico poiché tende a rimettere in moto ed a dinamizzare i processi silenti, presenti nel bambino ma non ancora tematizzati nell'ambiente.

I costrutti psicologici perno della nuova epistemologia sono l'intenzionalità, la concentrazione e la partecipazione/appartenenza corporea. L'intenzionalità esalta il processo psichico della libera pianificazione dei segni simbolici e psichici, la primarietà dell'attività del soggetto sulla ricettività rispetto all'informazione in entrata, in un costante flusso di progetti con i quali il soggetto investe il mondo, tematizzandolo in modo pre-discorsivo, mediante la propria pianificazione sincronizzata con l'ambiente.

La concentrazione, intesa sia come interpenetrazione dei processi cognitivi ed intrapsichici sia come funzione di sincronizzazione dei sistemi viventi con l'ambiente, è la figura concettuale principe della pedagogia montessoriana, non per una prevalenza data ad una funzione cognitiva rispetto alle altre ma poiché la concentrazione rappresenta la matrice di ogni atto conoscitivo fondato sulla sincronizzazione dei processi tra loro.

L'intenzionalità, mediante l'esercizio dell'attenzione endogena, si integra con l'emozione che attribuisce un sentire e, quindi, una risonanza corporea, alla conoscenza percettiva e simbolica. In ogni forma di attenzione endogena e di concentrazione psichica vengono scoperte la partecipazione corporea, l'immaginazione, la creatività ed il libero gioco dei segni psichici e linguistici, in un intenso lavorio funzionale alla integrazione delle linee di sviluppo.

Il corpo stesso riceve una riqualificazione pedagogica sia come corpo agente sia come corpo *cognitivizzato*; il corpo diviene non solo il luogo dove si attestano le soddisfazioni cognitive (il bambino epistemologo modifica la propria esperienza corporea), ma anche dove vengono sospese le distrazioni, le interferenze psichiche e cognitive, generando così la figura psichica del corpo-silenzio o del corpo *concentrato*.

Il sentimento di corporeità si mostra nel bambino, a patto che gli si offrano l'esperienza del silenzio e quella dell'atto concentrato. Il linguaggio musicale fa risuonare la corporeità ed il sentire, il silenzio è una esperienza di incontro con il sé e muove verso la concentrazione delle risorse cognitive ed emotive in assenza di un oggetto elaborabile e di uno scopo che, dall'esterno, le assembli.

La vocalità, il ritmo, il tempo e la presenza del corpo muovono le inter-sintonizzazioni, le inter-soggettività e gli investimenti affettivi sul linguaggio e, attraverso il medium del corpo materno, il linguaggio stesso diviene un oggetto affettivo e transizionale.

In tale solco teorico si sviluppano due laboratori: il laboratorio *Mago Silenzio, Rumorino, Fata Chiacchierina*, successivamente modificato in *Il flauto magico* pur mantenendo identici obiettivi ed identiche strutture di attività, e sviluppato presso la Scuola dell'Infanzia paritaria di Cupello (CH) e *La lettura ad alta voce: dal testo al suono della parola*, sviluppato presso la Scuola materna paritaria federata F.I.S.M. Francesco Santuccione di Cepagatti (CH).

I due laboratori sono stati pensati per mettere in evidenza alcune relazioni del linguaggio, la relazione che intrattiene con la concentrazione psichica e con la capacità di ascoltare il sé corporeo ed il silenzio (primo laboratorio), il peso della inter-soggettività corporea e della sensorialità *affettiva* sullo sviluppo dell'interesse del bambino per il linguaggio e per le sue derivazioni (secondo laboratorio).

Il laboratorio *Il flauto magico* nasce con l'intento di favorire lo sviluppo armonico ed integrale della personalità del bambino attraverso la compenetrazione del linguaggio musicale con le altre forme di linguaggio, verbali e non verbali. Musica e suoni sono correlati con l'esperienza psicomotoria, quella sensoriale ed intellettuale. Se desideriamo che il bambino impari a comunicare è necessario offrirgli momenti di ascolto e, quindi, portarlo a scoprire il valore del silenzio.

Interiorizzando il valore del silenzio, il bambino scoprirà il bisogno di ascoltare se stesso e l'altro, mezzo questo per apprendere l'autocontrollo, per stabilire relazioni costruttive con gli altri e selezionare gli atti linguistici migliori per la co-costruzione di un ambiente responsivo.

L'ascolto nasce, quindi, dalla dinamica del silenzio, ossia far albergare dentro di sé un og-

getto vuoto che possa essere tematizzato dalla presenza reale dell'altro, l'incontro con l'altro non può che avvenire perdendo l'oggetto Io ed è questo *lutto* a conferire valore alla scelta montessoriana di attenuare, fino quasi a farla scomparire la presenza della funzione docente, nel desiderio di portare il bambino a riappropriarsi della storia, quella propria, e riqualificare il sentimento di appartenenza: mi appartiene ciò che prende posto nel mio Io e prende posto nel mio Io ciò vi si sostituisce; così il linguaggio sonoro, oltre a far sentire il proprio corpo, mi fa diventare corpo sonoro e sonorità.

La lezione/concezione del silenzio di Maria Montessori è oggi quanto mai attuale e suggerisce che per imparare a comunicare è necessario saper ascoltare il silenzio e, per farlo, occorre aiutare i bambini ad essere in contatto con se stessi, permettendo, dal silenzio, la proliferazione delle parole migliori. L'esperienza del silenzio consente ai bambini di comprendere che il silenzio, lungi dall'essere un distanziamento dall'interesse per la realtà oggettuale, è piuttosto una forma di meditazione sul mondo che conferisce carattere di originalità e di vita alle esperienze ordinarie: il ticchettio della pioggia, il sibilo del vento, il rumore dei passi, il cinguettìo degli uccelli, il respiro…

La scoperta della realtà sonora presuppone, pertanto, un'educazione all'ascolto, sul quale si basa lo sviluppo del linguaggio verbale e delle sue derivazioni accademiche. L'analisi della realtà sonora procede per fasi progressive:

• la prima fase è caratterizzata da una sensibilizzazione all'ascolto in forme sempre più differenziate e intenzionali e dalla ricerca della provenienza di suoni e rumori;

• la seconda fase caratterizzata dall'analisi uditiva, comporta sia "l'esplorazione" dei caratteri del suono sia l'indagine di come il suono stesso si origina;

• la terza fase, più complessa, prevede:

a) la ricerca dei modi per produrre creativamente suoni e rumori;

b) l'immagine della funzione magico-fantastica del suono;

c) la "scoperta" di analogie tra aspetti del mondo reale e aspetti del mondo fantastico.

Le esperienze riguarderanno suoni e rumori nell'ambiente, suoni/rumori con il corpo, orientamento spaziale e proprietà del suono, realizzazioni creative di strumenti musicali ed attività ritmiche, musica e simboli attraverso giochi di animazione, sonorizzazione e riproduzione verbale. Ciò verrà svolto attraverso una serie di laboratori:

• attività di ascolto per il riconoscimento di suoni e rumori.

• Attività esplorative e logico-percettive: scoprire ed interpretare *la voce delle cose*, invitandoli a recuperare cose di legno, vetro, metallo, carta, della natura…

• Narrazione della storia "Il flauto magico": l'ascolto piacevole di una vicenda fantasiosa nella quale il suono provoca effetti magici motiva all'esplorazione e alla scoperta, oltre a sensibilizzare il bambino sugli aspetti sonori della natura, della città, della strada, delle voci degli animali, dei suoni degli strumenti musicali e degli effetti del suono sul comportamento delle persone e degli animali…

• Laboratorio del suono con le famiglie: laboratorio creativo all'interno del quale vengono costruiti vari strumenti musicali con materiale di recupero.

Il secondo laboratorio, *La lettura ad alta voce: dal testo al suono della parola*, ha come finalità il far emergere il grande valore sonoro della parola con la capacità di evocare sensazioni (visive, tattili, olfattive, gustative, propriocettive) e stati mentali (affetti, emozioni ecc); perché la lettura sia efficace è importante che venga praticata in una modalità che ne valorizzi e comunichi il senso emotivo-affettivo, con un consapevole e competente utilizzo della voce e del corpo all'interno di una situazione rituale.

Il laboratorio consiste nel trasferire ai genitori la competenza nella lettura ad alta voce con la finalità di aiutarli a stimolare l'interesse per la voce, il linguaggio e la lettura in una fase ancora *logografica* dei bambini e nella esposizione diretta dei bambini a tale tecnica. L'esperienza si sta sviluppando all'interno di gruppi composti da strutture *diadiche* (genitore-bambino), non solo per produrre solo un ascolto condiviso ma anche per promuovere una confluenza della parola e della sonorità nel corpo condiviso, facendo della parola un elemento sensoriale, pre-simbolico, che può essere, pertanto, plasmato dall'affetto e dallo scambio tonico, reso plastico e sganciato dal codice della normazione comunicativa per accedere alla dimensione

della creazione sensoriale della significazione e della traduzione corporeo-affettiva. Parola come atto di generazione di nuove significazioni, nell'ambito di scambi tonici, colta nel suo essere in costante creazione e rivisitazione del reale sonoro e simbolico alla luce del soggettività creatrice.

I laboratori sono stati pensati per aderire alle straordinarie intuizioni ed esperienze scientifico-pedagogiche di Maria Montessori e per rispecchiare quanto da lei enunciato: *Prima di tutto si devono gettare nella mente del bambino i semi dell'interesse; non tener conto di questo imprescindibile principio, è come costruire una casa senza fondamenta.*

L'educazione è un processo naturale effettuato dal bambino e non è acquisita attraverso l'ascolto di parole, ma attraverso le esperienze del bambino nell'ambiente.

Maria Montessori: quale rapporto con la proposta educativa scout?

Paola Dal Toso Professore di II fascia - SSD M-Ped/02
Università degli Studi di Verona - Dipartimento di Filosofia, Pedagogia e Psicologia

Premessa

Questa comunicazione intende offrire un contributo su un aspetto che finora non risulta indagato sul piano scientifico: la relazione tra Maria Montessori e il fondatore del movimento scout, Robert Baden-Powell (1857-1941). (Per una biografia di Robert Baden-Powell si veda: P. Dal Toso, Biografia di Baden-Powell, in AA.VV., Idee e pensieri sull'educazione Una rilettura di Baden-Powell, Fiordaliso, Roma, 2007, pp. 232-240.)

Non è nemmeno documentato se tra i due ci fosse un qualche rapporto di collaborazione, sta di fatto che dagli scritti di entrambi si può dedurre che esistesse almeno una reciproca conoscenza.

(Risulta anche uno scambio epistolare riguardo l'educazione della prima infanzia, come si può leggere nella rivista inglese *The Scouter* che nel mese di giugno 1939 riporta una lettera firmata da Baden-Powell che scrive: *Dear Dr. Montessori, I have heard with great interest commendation of the principles of the Boy Scout Movement and how you have borne them in mind in devising your scheme for the education of children below the Scout Wolf Cub age and mentality. I am very glad to hear that the experiment is proving successful. ... The cubs have proved successful as Patrol Leaders and thus have confirmed my feeling that you can scarcely start too early the training in responsibility and leadership as an important step in formation of character*.)

Nel presente contributo non è invece possibile mettere a confronto l'impegno di queste due figure né il metodo Montessori con quello dello scoutismo per cercare di cogliere i punti di convergenza.

Come Baden-Powell ha modo di conoscere il metodo Montessori

Baden-Powell sperimenta lo *scouting* nel periodo del servizio militare trascorso in India, a partire dall'11 settembre 1876.

In particolare, quando inviato in Sud Africa per reclutare forze per la difesa della frontiera nord-occidentale, gli eventi precipitano e si combatte la guerra anglo-boera dal 9 ottobre 1899 al 16 maggio 1900, nell'assedio di Mafeking, suo quartier generale, riesce a resistere per duecentodiciassette giorni, grazie anche al corpo dei cadetti, che costituisce con ragazzi

dai nove anni in su, colpito dalla loro capacità di resistenza, buon spirito e talora eroismo. È così che per la prima volta si rende conto della possibilità dello *scouting* per la gioventù.

Nel 1899 pubblica *Aids to scouting*, che ottiene un gran successo non solo negli ambienti militari, ma anche presso i ragazzi, che numerosissimi cominciano a scrivere a Baden-Powell chiedendogli consigli. Dato l'improvviso e crescente successo dei suoi libri sullo *scouting* presso i ragazzi, comincia a studiare la possibilità di adattare alla vita civile lo *scouting*, il suo amore per la natura, l'esplorazione, in modo da farne un metodo educativo.

Come sua abitudine, Baden-Powell non vuole improvvisare, ma procede con estrema cautela. Studia i metodi educativi in uso negli altri paesi prima di mettere alla prova, in forma sperimentale, i principi dello *scouting* in occasione di un campo a cui partecipa un gruppo di ragazzi, nei primi giorni dell'agosto 1907 all'isola di Brownsea. Dopo l'entusiasmante riuscita dell'esperimento, pubblica nel 1908 *Scouting for Boys*, nel quale delinea la proposta educativa scout, dando così avvio – in maniera non intenzionale – allo sviluppo e alla diffusione a livello mondiale.

Presumibilmente è in questo contesto che Baden-Powell, dedicandosi alla conoscenza delle problematiche educative e allo studio di metodi pedagogici, ha modo di conoscere il metodo della Montessori. Come si può verificare nei suoi scritti, già a partire dall'agosto 1914, dimostra di conoscerlo e di apprezzarlo, cogliendo principi educativi comuni con il metodo scout.

Baden-Powell è tra i promotori di corsi per la formazione dei maestri del metodo Montessori applicato ai fanciulli dai 3 ai 14 anni proposti in Inghilterra e alla presentazione di uno di questi partecipa nel 1921. (La notizia è pubblicata nella rivista *La Coltura Popolare*, a. XI, n. 6, giugno 1921, p. 276. Vi si legge: *Un Comitato di circa 60 illustri personalità del mondo inglese, fra cui notiamo l'ambasciatore italiano e quello giapponese, la duchessa di Marlborough, il vescovo di Birmingham, il generale Robert Baden-Powell (fondatore degli Scout-Boys), lo scienziato Sir Oliver Lodge, Seebohm Rowntre, Arthur Serena, il Visconte di Northeliffe, prese l'iniziativa di questo corso per la formazione dei maestri del Metodo Montessori applicato a fanciulli dai 3 ai 14 anni.*)

Rapporto tra scoutismo e metodo Montessori

Nei suoi scritti, sia pure in maniera non sistematica, Baden-Powell coglie una continuità tra scoutismo ed il metodo ideato dalla Montessori.

Afferma: *L'educazione scout segue molto il principio del sistema della dottoressa Montessori.* (R. Baden-Powell, *Aids to Scoutmastership*, 1919, p. 21, riportato in R. Baden-Powell, *Taccuino Scritti sullo scautismo 1907/1940*, Edizioni Scout Fiordaliso, Roma, 2009, p. 117) e nel 1914 ricorda che *lo scoutismo è stato definito la continuazione del sistema Montessori con i ragazzi* (R. Baden-Powell, in *Headquarters Gazette*, agosto 1914, riportato in R. Baden-Powell, *Il libro dei capi Sussidi per il Capo nello Scautismo*, Edizioni Scout Fiordaliso, Roma, 2006, op. cit., p. 122 e del medesimo autore, *Taccuino Scritti sullo scautismo 1907/1940*, op. cit., pp. 103-104)

E lo chiarisce in un altro scritto: *Il segreto del metodo Montessori è che l'insegnante si limita ad organizzare il lavoro, a suggerire lo scopo cui ambire, e il bambino ha piena libertà nel cercare di conseguirlo. La libertà senza uno scopo organizzato significherebbe il caos. È per questo motivo, senza dubbio, che lo scoutismo è stato definito la continuazione del sistema Montessori con i ragazzi. Il capo reparto accende l'ambizione nel ragazzo, lasciandolo libero di raggiungere l'obiettivo a modo suo; non gli dà istruzioni, e invece lo conduce ad imparare da sé. In questo modo, compiendo con successo un passo dopo l'altro, il ragazzo acquista la calma della sicurezza e del fiducia in se stesso e l'esultanza della libertà e del trionfo.*

In un altro passo Baden-Powell scrive: l*a Montessori ha dimostrato che incoraggiando il bambino nei suoi desideri naturali, anziché istruirlo in ciò l'adulto pensa che egli dovrebbe fare, lo si può educare su una base assai più solida ed ampia. È solo per tradizione e per consuetudine che si è disposto che l'educazione debba essere una fatica, e che in quanto tale sia per il bambino un buon addestramento alla disciplina e all'applicazione.*

Uno degli obiettivi originari dello scoutismo è stato di rompere questa tradizione e di mostrare che dando ai ragazzi attività interessanti essi potevano esser condotti ad acquisire da sé gli elementi fondamentali del carattere, della salute e dell'abilità manuale. (R. Baden-Powell, in *Headquarters Gazette*, gennaio 1916, riportato in R. Baden-Powell, *Il libro dei capi Sussidi per il Capo nello Scautismo*, op. cit., pp. 124-125 e in *Taccuino*

Scritti sullo scoutismo 1907/1940, op. cit., p. 109)

Nell'analisi dei sistemi educativi riconosciuti come i migliori, e tra questi quello della Montessori, Baden-Powell individua il successo nel fatto che non sono che il risultato di una consultazione del ragazzo mirante a scoprire ciò che lo interessa. (Cfr. R. Baden-Powell, in *Headquarters Gazette*, ottobre 1922, riportato in R. Baden-Powell, *Taccuino Scritti sullo scoutismo 1907/1940*, op. cit., p. 48)

Inoltre, Baden-Powell riporta quanto la Montessori esprime in merito al metodo scout: *Di recente le fu chiesto come il suo sistema possa essere applicato ai bambini che siano usciti dalla prima infanzia superando il sesto o settimo anno di età. Ed essa rispose: "In Inghilterra avete gli scouts, e a loro formazione è la naturale continuazione di quella che io do ai bambini. È l'orientamento che un giorno assumerà la scuola quando verrà ad avere un'impostazione corretta."* (R. Baden-Powell, *Aids to Scoutmastership*, 1919, p. 21, riportato in R. Baden-Powell, *Taccuino Scritti sullo scoutismo 1907/1940*, op. cit., p. 117)

A proposito del Lupettismo, il cui scopo è quello di educare il ragazzo ad un'età in cui il carattere inizia a formarsi ed è in grado di autodeterminarsi, cioè a 8 o a 9 anni, Baden-Powell considera questo tempo di fondamentale l'importanza perché è uno stadio malleabile, pieno di entusiasmo, pronto a ingoiare avidamente ogni nuova esperienza, e a rispondere come una corda da violino al tocco del maestro. Citando altri pedagogisti che condividono questa prospettiva, ricorda che è il principio della Montessori. (Cfr. R. Baden-Powell, in *Headquarters Gazette*, settembre 1922, riportato in R. Baden-Powell, *Taccuino Scritti sullo scoutismo 1907/1940*, op. cit., pp. 319-320)

Rapporto tra Maria Montessori e lo scautismo

La stima per la pedagogia della Montessori espressa da Baden-Powell è ricambiata dalla stessa Montessori che in alcuni brani dei suoi libri fa riferimento alla proposta educativa scout. Descrivendo lo sviluppo del fanciullo dai sette ai dodici anni, evidenzia come sia istintivo di muoversi nell'ambiente, passando da una scoperta all'altra.

Di conseguenza, *l'educazione deve considerare il bambino che cammina come un esploratore. Il principio dell'esplorare (scouting) [...] dovrebbe invece far parte della educazione stessa e incominciare più presto nel corso della vita. Tutti i bambini dovrebbero camminare così, guidati da ciò che li attrae. [...] Per esplorare, il bambino dev'essere guidato da un interesse intellettuale che tocca a noi dargli.* (M. Montessori, *La mente del bambino*, Garzanti, Milano, 1952, p. 162)

Secondo la Montessori, subito dopo i sei anni, si sviluppa la fase sociale. *I bimbi cercano [...] di conoscere i principi e le leggi stabiliti dall'uomo; cercano un capo che diriga la comunità. L'ubbidienza al capo ed alle regole forma evidentemente il tessuto connettivo di questa società. [...] Essi si sottomettono ai bambini maggiori di loro come se fossero spinti da un "istinto gregario."* (M. Montessori, *La mente del bambino (mente assorbente)*, op. cit., p. 234)

Il movimento dei "Boy Scouts" risponde ad una vera esigenza sociale di sviluppo, insita nella natura dei ragazzini e degli adolescenti.

Riflettendo sullo sviluppo sociale dai sette ai dodici anni, la Montessori riconosce che: *lo scoutismo ha ottenuto un notevole successo proprio perché riunisce e organizza i fanciulli in nome di principi morali e indica loro ciò che si deve e ciò che non si deve fare. E i fanciulli che aderiscono a questi gruppi in genere non commettono mai azioni contrarie ai principi dello scoutismo. Vi è in questa associazione un valore umano che è un punto di partenza: la nascita della dignità.*

Questa attività di gruppo implica anche degli esercizi fisici, come per esempio lunghe marce, e i fanciulli si abituano ad affrontare una vita più seria e al tempo stesso più dura. (M. Montessori, *Dall'infanzia all'adolescenza*, Garzanti, Milano, 1994, p. 24)

In un certo senso, la proposta educativa risulta efficace perché personale è la loro adesione a un'associazione che ha *uno scopo determinato e liberamente accettato.* (M. Montessori, *Dall'infanzia all'adolescenza*, op. cit., p. 25)

Infatti, l*o scoutismo è [...] un'associazione di fanciulli che hanno sollecitato la loro adesione a questo tipo di società la quale si propone soprattutto un fine morale: quello, per esempio, di difendere i deboli e di mantenersi sempre ad un certo livello morale. Qui il fanciullo ha la possibilità di promettere o rifiutare*, poiché nessuno lo obbliga, *ma se vuol farne parte, deve di sua iniziativa obbedire a dei principi. Il trovarsi così riuniti con altri individui che hanno liberamente accettato i principi di*

una società, costituisce un'attrattiva essenziale di questa società, i cui limiti non sono più le pareti di una stanza, ma solamente quelli di ordine morale.

Gli scouts si danno dunque regole di vita più difficili e più rigorose di quanto si riteneva possibile che fanciulli di quest'età potessero sopportare. Le lunghe passeggiate, le notti all'aria aperta, la responsabilità delle proprie azioni, il fuoco, i campi, ecc, rappresentano altrettanti sforzi collettivi. Il principio morale che si trova alla base richiede l'adesione dell'individuo: è l'adesione dell'individuo alla società. Ed è questa la cosa essenziale.

Dunque, la Montessori apprezza la proposta scout sia perché risponde alla naturale esigenza umana di relazione sociale, sia per la dimensione dell'educazione morale, cioè per la proposta di valori che caratterizzano la proposta accettata con libertà dai suoi aderenti.

È interessante constatare che delineando il piano di studi e lavoro per la formazione dell'adolescente, fra le conoscenze da far acquisire, la Montessori indichi l'alfabeto Morse. (Cfr. M. Montessori, *Dall'infanzia all'adolescenza*, op. cit., p. 147)

Conclusioni

Tra Baden-Powell e la Montessori esiste una stima reciproca. Alla luce dei cenni che si possono rintracciare negli scritti di Baden-Powell, emerge una concezione dell'educazione, soprattutto per quanto riguarda l'autonomia dell'educando, condivisa con la Montessori, che a sua volta afferma la validità dell'educazione scout offrendo un'interessante lettura in riferimento a vari aspetti in alcuni passi dei suoi libri.

Non chiamatemi più Metodo

Martine Gilsoul Direttrice editoriale di MOMO Mondo Montessori

Poiché non si vede con gli occhi, si vede con l'intelligenza; se lo spirito è bloccato da idee sbagliate, non si vede niente, neanche i fatti più evidenti. [...] Per vedere occorre mantenere uno spirito duttile, sempre attivo, e che non si lasci bloccare da niente.

Uno spirito che non si lasci bloccare

E se alcuni si lasciano bloccare proprio dal Metodo? È risaputo che Maria Montessori non apprezzasse il fatto che il termine *Metodo* fosse attribuito al suo contributo originale alla pedagogia. Il termine apparve con la traduzione inglese del suo primo libro. Ma un secolo dopo, Montessori è ancora dappertutto associata al termine *Metodo*.

Quando si nominano le scuole Montessori a persone casuali, sentiamo sempre due critiche. Alcuni dicono: *sono quelli che lasciano fare tutto ai bambini*. Le persone che pronunciano queste parole è ovvio che non hanno mai visto una classe Montessori al lavoro. Altri dicono invece: *sono molto rigidi, sono fissati sui loro materiali*. Purtroppo si deve riconoscere che questi ultimi spesso hanno ragione. La rigidità è un atteggiamento diffuso nel mondo Montessori e contribuisce a darne un'idea falsa che non corrisponde affatto alla realtà del pensiero di Maria Montessori, tranne nelle classi dove gli insegnanti addestrati ad usare il materiale credono in un suo effetto *magico*, dimenticando lo spirito che li deve guidare.

A più riprese Maria Montessori, descrivendo il cambiamento che deve avvenire nell'adulto educatore, usò l'aggettivo *passivo*. Forse la scelta di questo termine non è stata molto felice. In effetti non si tratta per l'insegnante montessoriano di essere passivo, o perlomeno passività non significa inerzia: se la preparazione dell'ambiente è un aspetto dove l'attività dell'adulto è ovvia, ciò non accade solo in essa: anche l'osservazione, come vedremo meglio, è qualcosa di attivo!

Pur di rispettare le parole della Dottoressa e tratti in inganno dal termine *passivo*, diversi insegnanti, per i quali era più difficile accettare questo cambiamento di ruolo, si sono irrigiditi. Allora la presentazione del materiale, il modo di manipolarlo, la posizione esatta delle dita e le parole precise da pronunciare sono diventati l'obiettivo da raggiungere, perché hanno avuto

paura di diventare troppo *attivi*. Spesso durante le formazione c'è anche un'iperfocalizzazione sulla presentazione del materiale, che non aiuta.

Una partecipante ad un corso di formazione mi diceva: *Ho avuto l'impressione di essere addestrata ad usare il materiale.* Se così fosse, vorrebbe dire che manca proprio la duttilità del pensiero e dello spirito che deve guidare l'azione e l'atteggiamento del adulto.

Quando l'insegnante è così polarizzato sul modo di presentare il materiale e di seguire il metodo, mancano la naturalezza dei gesti e la presenza totale al momento che si vive e al bambino a cui si presenta. Si è legati all'esterno, perché ci si sforza di ricordare con precisione come si deve presentare il materiale e si è attenti a non debordare dalle indicazioni ricevute. Ci si può forse chiedere se il principio che guida la presentazione del lavoro al bambino non debba essere anche valido per l'adulto. Sappiamo che quando presentiamo un lavoro non vogliamo provocare una mera imitazione dei nostri movimenti da parte del bambino, ma vogliamo lasciare una traccia nella sua mente senza disturbare l'impulso creatore che cresce in lui. Le classi dove domina la rigidità sono spesso quelle dove l'insegnante è trasparente, come se si sentisse in dovere di sparire, trasformandosi in presentatore disincarnato di materiali che sono usati come una cosa meccanica, dimenticandosi che il materiale è solo un mezzo.

Se il dovere di riprodurre con esattezza le istruzione ricevute spiega l'irrigidimento di alcuni, spiega anche il fatto che così il mezzo, cioé il materiale, si trasforma in fine. In altre parole, l'importanza esagerata che si attribuisce al materiale diventa un ingombro che invece di avvicinare all'obbiettivo, lo allontana. Là dove l'insegnante è tutto dedicato alla tecnica, mi sembra più difficile che ci sia uno spirito sereno, propizio allo sbocciare dell'attività spontanea del bambino. Davvero il Metodo può bloccare lo spirito! Quando *Montessori* significa solo *Metodo*, la sua pedagogia si riduce ad una tecnica che deve essere applicata in modo preciso: perché poi è logico che, se attribuiamo tanta importanza alla presentazione del materiale, ci aspettiamo che anche l'esecuzione da parte del bambino sia perfetta. E allora ci siamo allontanando dall'obiettivo, abbiamo perso di vista lo spirito che deve guidare l'azione dell'educatore.

Uno spirito sempre attivo

È solo avendo sempre presente lo scopo che si trova dietro ogni materiale che possiamo proteggerci del ritualismo. L'obiettivo è sempre favorire lo sviluppo della personalità orientando lo sforzo provocato dal materiale. Se vogliamo che il bambino sia padrone delle sue azioni, egli deve anche vedere che noi lo siamo e che i nostri sono gesti autentici e naturali, che siamo pienamente presenti in essi e non vi sia una mera esecuzione di indicazioni. Uno spirito deve far vivere, dare la spinta, essere duttile perché aperto alle novità, alla meraviglia di fronte alla crescita dei bambini, alla gioia di fronte alle loro scoperte.

Ma si rischia anche di cadere nell'altro opposto e di intendere male il senso della parola *attivo*. Quando osservo, il mio spirito è attivo! L'osservazione non è una cosa passiva, anzi: è alla radice del nostro lavoro. Sappiamo che dobbiamo osservare con molta cura perché sappiamo che c'è qualche cosa da osservare.

A diverse riprese la Montessori parlò della necessità che l'educatore sia mosso da una fede, una certezza: che esista qualche cosa da osservare. È più facile perdere questa convinzione quando si è entrati in una visione meccanica dell'uso del materiale. È come un circolo vizioso: più sono convinto che tutto dipende della mia esattezza nello svolgere la presentazione in modo preciso, più cresce in me la convinzione che tutto dipende da me, quindi faccio il più grande numero di presentazioni, che in un primo momento mi possono dare una grande soddisfazione. Però prima o poi mi dovrò rendere conto che rischio di diventare un ostacolo, che la mia azione tende a sostituire quella del bambino.

L'adulto deve essere un rivelatore di talenti, ma per questo bisogna che vi sia la distanza: per osservare devo fermarmi sulla soglia e lasciare che il bambino faccia fruttificare i suoi talenti. È solo così che può emergere la profondità della sua personalità. Osservare poi è la condizione necessaria per meravigliarsi della crescita del bambino, della scintilla che si accende nei suoi occhi perché ha capito una cosa nuova. Lo stupore di fronte ai progressi dei bambini mi ricorda che questo è il risultato del loro istinto al lavoro, della spinta che sale in loro, che il lavoro è il risultato del loro impegno.

Quante volte avranno ripetuto l'esercizio? Ecco la prova che questo risponde al loro bisogno interno, e che non è il frutto diretto della mia azione. Se non ci si meraviglia più di fronte ai progressi dei bambini, è molto più facile diventare un tecnico, un semplice presentatore di materiali.

Hèlëne Lubienska si diceva più che convinta che il valore principale del metodo, la sua forza operante, non è tanto nella tecnica usata dell'adulto nella presentazione del materiale, ma nella speciale attitudine che trasforma completamente le relazione tra i bambini e lui. Ella illustra questa relazione con l'immagine dell'adulto come macinatore di colori e del bambino come artista. Da questa relazione non può che sorgere un grande rispetto per il lavoro del bambino.

Mi sembra opportuno qui ricordare le parole di Maria Montessori, che benchè riguardino l'educazione religiosa mi sembrano valide per tutta la pratica educativa, perchè ci danno un'immagine giusta del posto in cui l'adulto deve stare: *"Lasciate che i bambini vengano a me". Nella pratica si intende generalmente come "portatemi i bambini." Ed è ciò che facciamo tutti: guidiamo i bambini, con metodi diversi e anche con molta buona volontà*.

È interessante sottolineare che nel seguito di questo brano è scritto: *non impedite loro di venire a me*, come se fosse ovvio che l'aiuto fornito dall'adulto può trasformarsi in un ostacolo.

Ed ecco sorgere una domanda cruciale: in quanto adulta ho la fiducia necessaria nel bambino per capire che non sono io che lo devo portare dove lui deve andare? Sono convinta nel più profondo che anche se il bambino non imboccherà la strada che avrei percorso e scelto per lui, lui arriverà comunque alla meta, avendo sicuramente imparato molte più cose che se lo avessi portato io?

Una tecnica, anche la più efficacie, non basterà mai a creare un'ambiente sereno. La qualità dell'ambiente, dello spirito che si sente appena entrati in una classe Montessori dove è presente uno spirito duttile, nasce soprattutto dalla qualità della presenza dell'insegnante, della sua autenticità e della sua consapevolezza.

Che cosa colpisce di più i visitatori di tale classe? La serenità, l'ambiente che invita al lavoro e alla fiducia nelle proprie capacità, dove sbagliare è normale. Il commento di Jacques Maritain dopo la sua visita nelle classe della Lubienska, non si basa sui risultati e sui materiali adoperati ma bensì sull'ambiente: *mentre lavorano si muovono, ma senza agitarsi; divengono così concentrati e assorbiti nel loro compito che il visitatore di queste classi silenziose ha l'impressione di un clima monastico*.

E non si può certo dire che per Maritain il sapere non fosse importante!

Un fraintendimento da evitare

Mi sembra però importante evitare un'interpretazione completamente errata della centralità del bambino. Nel mondo francofono è comune da alcuni decenni dire che l'insegnante deve solo *facilitare*, e non più insegnare, per rispettare la spontaneità del bambino.

Qui mi sembra che la pedagogia Montessori può aiutare a precisare alcuni elementi. Sappiamo che ella rifiutò sempre di aderire al movimento dell'Educazione Nuova perché vedeva bene la deriva insita in questa corrente: per lasciare il bambino costruire il sapere che lo interessa, l'adulto non gioca più alcun ruolo.

Nelle classe Montessori, oltre che contenere i bambini, preparare l'ambiente e indirizzare il loro sforzo, l'insegnante trasmette anche il sapere, il patrimonio della nostra cultura.

Consideriamo ad esempio la l*ezione dei tre tempi*: è l'insegnante che dà il nome delle cose ed è giusto che sia così. Il bambino non è lasciato da solo a vagare nell'ambiente, per inventare e creare il sapere che l'adulto non avrebbe il diritto di insegnargli per non ledere la sua libertà né creare alienazione, ma che potrebbe solo scoprire insieme a lui.

Queste sono le idee propagate dall'ideologia del *pèdagogisme* in Francia dalla fine degli anni '60. Si è arrivati anche al punto di dire che la trasmissione è la più grande ingiustizia che vi sia, perché non rispetta la differenza tra i bambini. C*ultura* è diventata una parola proibita mentre la parola *imparare* è sostituita da *appropriarsi del sapere*.

Si dà per scontato che i bambini non vogliono imparare, si devono quindi trovare trucchetti per motivarli e svegliare il loro interesse. Un esempio: per fare scoprire la lettura ai bambini o ai giovani delle *zone di educazione prioritaria*, per anni Philippe Meirieu, formatore di insegnanti,

chiese loro di non partire mai dai libri, ma dai libretti di istruzioni del forno o della lavatrice: sia perché erano utili per loro, sia perché così si rispetterebbe la loro differenza sociale.

Solo dopo quindici anni riconobbe di essersi sbagliato, perché così facendo li si disprezzava e si faceva loro mancare una cultura essenziale.

Però nel frattempo innumerevoli studenti hanno ingrossato le fila del 20% di giovani che escono della scuola senza sapere né leggere né scrivere, e in venti anni la proporzione dei giovani in grandissima difficoltà ortografica alla fine della scuola elementare è passata dal 26% al 46%.

Possiamo forse dire che è solo colpa dell'ortografia francese che è difficile e che si rivela essere uno *strumento di esclusione*?

Anche se ha scritto la prefazione al libro Maria Montessori. *Peut-on apprendre à etre autonome?*, Meirieu ha preso di lei solo alcune idee che gli piacevano di più, come la libera scelta del lavoro o l'autonomia, ma queste da sole non riescono a compensare una mancanza di fiducia nella persona e nella cultura e una visione della società dove tutto è una lotta.

Oltre che invitare a visitare una Casa dei Bambini per vedere quanta voglia di imparare e di lavorare hanno i bambini, mi sembra anche opportuno che il pensiero di Maria Montessori sia studiato nella sua integralità e che non si abbia timore del cambiamento che esso rappresenta, dato che in oltre un secolo ha mostrato ottimi risultati. Ma forse più che replicare i risultati ottenuti dalle scuole Montessori, mi sembra importante riscoprire la visione del bambino di Maria Montessori: questi è per lei più che un insieme di *competenze*. Il fatto che sia presa in considerazione la globalità della personalità umana e che non sia tralasciata l'opzione per lo spirito mi sembra una priorità da riscoprire.

E anche se l'educazione non impedisce all'uomo di essere disumano, non educarlo, cioé non farlo partecipare alla sua eredità che è la nostra cultura e non guardarlo nella sua totalità, gli può impedire di essere umano.

Standard per l'educazione sessuale in Europa: un'analisi critica alla luce del pensiero montessoriano, dalla parte dei minori

Elvira Lozupone Docente di Pedagogia sociale, Dip. Scienze e Tecnologie della Formazione, Università Tor Vergata, Roma

L'educazione alla sessualità è da sempre terreno di scontro politico e ideologico; ancora oggi essa non cessa di provocare il più acceso dibattito, una storia infinita che non accenna a concludersi. Anche sulla corporeità si giocano grandi battaglie, tra valorizzazione e perdita di significati; si assiste ad una ricerca tesa a rendere l'intimità di dominio pubblico come mostra certa *real tv* che zoomma impietosamente su relazioni e affetti, o come mostrano certe forme *artistiche* che lavorano direttamente su corpi inanimati con esiti scandalosi, di cui si è occupata anche la cronaca. L'infanzia costituisce un terreno su cui si giocano grandi battaglie: un'età della vita cui si guarda come oggetto di marketing, quando si vuol far presa sull'emotività, considerata una risorsa che può migliorare la condizione economica della famiglia: campioncini di calcio, di canto, di danza, concorsi di bellezza, dove la freschezza di un volto infantile, valorizzata da un *make up* sapiente, nasconde l'infanzia per mostrare solo la bellezza.

Ancora una volta il bambino rischia di perdere il suo ruolo centrale nell'educazione per diventare semplice strumento a servizio di ideologie che intendono snaturarne la sostanza e la peculiarità di essere in divenire.

Intento del mio intervento è mostrare come in questo momento storico si pongono le fondamenta per una educazione alla sessualità non del tutto rispettosa della fragilità dello sviluppo infantile, che va invece seguito con la presenza delicata e discreta di un adulto osservatore che sappia quando e come intervenire, consapevole di ciò che è naturale sviluppo del bambino e cosa invece sia frutto di proiezioni improprie dell'adulto sul bambino, come insegna Montessori: *L'adulto deve occuparsi della sua conversione. Questo può essere considerato come puro fatto morale, invece no (...) lei (la maestra, ndr) non può plasmare il bambino; deve rispettarne i tempi evitando di proiettare sul bambino i suoi vizi.* (M. Montessori, *L'adulto educatore, Vita dell'infanzia*, 13, 1964, n. 10, p. 21-23)

Questa affermazione risponde a precisi criteri psicologici: niente più del bambino, e dell'adolescente tende a fungere da specchio, anche sulle modalità educative ricevute; ma comportarsi conformemente a quanto lo specchio suggerisce è una operazione inappropriata.

Per entrare in relazione con il bambino e con il rispetto che questa piccola persona merita, bisogna riconciliarsi con la propria storia, purificare la memoria; solo così è possibile evitare di proiettare i propri vizi sul bambino. Ma, insegna Montessori, il bambino e la sua educazione è un fatto sociale e allora si potrebbe dire che esiste una seria possibilità che sia la società educante a proiettare i suoi *vizi* sul bambino.

Ciò rappresenta attualmente un grave rischio, che si intravede dall'analisi del documento stilato nel 2010 da BZgA (agenzia tedesca di studi e ricerche su temi legati a salute e sessualità) con il patrocinio della sezione europea di OMS. Il poco tempo a disposizione non rende possibile una esposizione dettagliata dei suoi contenuti. (Ufficio Regionale per l'Europa dell'OMS e BZgA, Standard per l'Educazione Sessuale in Europa. Quadro di riferimento per responsabili delle politiche, autorità scolastiche e sanitarie, specialisti, Colonia 2010, Edizione italiana promossa e finanziata dalla Federazione Italiana di Sessuologia Scientifica. Curatore e revisore scientifico: Piero Stettini, Traduzione di: Laura Barnaba)

Lo standard tratta della necessità di affiancare ad un'educazione alla sessualità a carattere informale (che avviene in famiglia, tra pari e dai media) una di carattere formale all'interno della scuola, obbligatoria e con l'ausilio di esperti esterni. Si fa riferimento ad un concetto di cittadinanza intima che si basa sul reciproco consenso e rispetto negli scambi sessuali. Viene tracciata una griglia di temi da affrontare in un curriculum obbligatorio di educazione alla sessualità secondo diverse fasce di età: da 0 a 4 anni, da 15 a 18.

Alcuni temi vengono distinti come necessari e altri di approfondimento. Per giustificare la scelta dei temi, vengono riportate in modo sintetico rassegne di studi europei sulle tappe dello sviluppo psicosessuale. Gli studiosi enfatizzano la necessità di anticipare nella formazione le tappe successive di sviluppo affinché bambini e bambine siano preparati a conoscere gli eventi fisiologici della fase successiva.

Il documento tende a concepire l'educazione alla sessualità in un'ottica ricorsiva, fino alla maggiore età, attraverso approfondimenti legati alle esigenze delle diverse fasi di sviluppo; viene data grande importanza ad approccio educativo possibilmente più positivo che negativo, slegato dall'informativa sui rischi sottesi ad un esercizio non consapevole della propria sessualità, come IST e gravidanze indesiderate.

Osserva il documento:

Nell'Europa occidentale la sessualità che affiora e si sviluppa durante l'adolescenza non è sentita principalmente come un problema o un pericolo, bensì come una preziosa fonte di arricchimento per la persona. Queste premesse iniziali, in parte condivisibili, non sembrano però trovare adeguato sviluppo nel documento che presenta criticità metodologiche e di contenuto.

Dal punto di vista metodologico si rilevano i seguenti limiti:

- un'impostazione epistemologica che non tiene conto della complessità del tema;
- l'approccio è eccessivamente ottimistico e si rileva una mancanza di approfondimento su influenze e rischi legati alla globalizzazione delle informazioni (tramite *social network* in particolare) sullo sviluppo e la *privacy* di ragazze e ragazzi;
- si enfatizza il concetto di piacere cioè della pura sensualità (che deriva da quello che si fa) in un'ottica soggettivistica, rispetto a quello di benessere (che deriva da come ci si sente) che è categoria che comprende la relazione ed è più ampia della sensualità;
- dal punto di vista didattico: si enfatizza l'aspetto informativo (oggetto di verifica obbligatoria nella scuola) rispetto a quello formativo;
- si privilegia il principio dell'età rispetto al principio dello sviluppo;
- si opta per l'omogeneizzazione didattica rispetto alla personalizzazione.

L'educazione alla sessualità è tema che sfugge ad ogni semplificazione perché deve necessariamente tener conto di una pluralità di dimensioni: tutto ciò che concerne mascolinità e femminilità in senso ampio e comprensivo: autostima, senso della dignità personale, rispetto, responsabilità, valorizzazione del pudore come custodia di sé, cura di sé, relazioni di amicizia tra pari, affettività e coinvolgimento emotivo-affettivo, atteggiamenti, coordinamento e consapevolezza dell'intreccio somato-psichico e del legame esistente tra aspetti cognitivi ed emotivo-affettivi, condotte, igiene, prevenzione di IST, informazioni su anatomia e fisiologia e molto altro.

Questi temi vanno inquadrati in una *via pulchritudinis* che riguarda la meravigliosa interazione maschile-femminile come unidualità: ricerca di integrazione come armonia e comunione; lotta agli stereotipi, non come *decostruzione*, ma come affermazione dell'inviolabilità e del rispetto di ogni persona, soprattutto e ogniqualvolta si traducano in sopraffazione; educazione *alla mascolinità* (di cui sembra esserci oggi particolare bisogno): di questa ampiezza e profondità di temi la sensualità costituisce soltanto una delle sfaccettature, non più importante delle altre. È necessario un breve approfondimento sul tema dei diritti che, trattato all'interno del documento, chiama direttamente in causa il contributo montessoriano e l'aspetto dell'educazione infantile come fatto sociale.

Il gruppo di studio invoca la *Convenzione sui diritti dell'infanzia* (United Nations, 1989) per giustificare il diritto all'informazione e alla salvaguardia dalle violenze:

La Convenzione afferma chiaramente *il diritto alla libertà di espressione e il diritto di ricercare, ricevere e divulgare informazioni e idee di ogni natura*. (Articolo 13)

Quanto riportato nel documento è estremamente sintetico. È necessario invece riferirsi al testo integrale per avere una visione più completa dei temi trattati.

La lettura completa dell'articolo 13 in combinato con articoli precedenti e successivi, mostra qualcosa di diverso: il bambino è soggetto attivo nella scelta delle informazioni che lo riguardano, nel senso che il bambino non può essere esposto forzatamente a stimoli e informazioni che non gradisce.

L' articolo 13 tende a salvaguardare il bambino e, in linea generale, la *moralità pubblica*.

L'art. 14, armonicamente, collega la fruizione dei diritti del bambino al suo diritto di professare una religione e quindi al rispetto di essa nel fornire le informazioni; questo avviene congiuntamente alla sorveglianza amorosa di genitori ed educatori che tuteli il diritto del bambino ad essere guidato secondo *lo sviluppo delle sue capacità*.

L'art. 16 prevede la tutela del bambino rispetto ad interferenze arbitrarie nel suo privato elemento questo che fornisce interessanti spunti critici rispetto a quanto riportato dal gruppo di studiosi europei; esso recita infatti:

1. Nessun fanciullo sarà oggetto di interferenze arbitrarie o illegali nella sua vita privata, nella sua famiglia, nel suo domicilio o nella sua corrispondenza, e neppure di affronti illegali al suo onore e alla sua reputazione.

2. Il fanciullo ha diritto alla protezione della legge contro tali interferenze o tali affronti.

Infine il citato articolo 19 che, risulterebbe relativo all'abuso sessuale, recita, nel primo comma di voler *tutelare il fanciullo contro ogni forma di violenza, di oltraggio o di brutalità fisiche o mentali, di abbandono o di negligenza, di maltrattamenti o di sfruttamento, compresa la violenza sessuale*.

Il documento OMS ha trovato attuazione in progetti e soluzioni didattiche che vanno in collisione diretta con quanto proclamato dalla Dichiarazione e questo diviene eclatante nel momento in cui sono i bambini stessi a vivere *fisicamente* il disagio per l' esposizione a stimoli inappropriati. (Germania, a lezione di gender: bimbi svengono a scuola. E chi protesta va in carcere *www.ilgiornale.it/news/mondo/germania-lezione-gender-bimbi-svengono-scuola-e-chi-protesta-1067842.html*)

Non è possibile non inquadrare questi tentativi educativi con una strategia più generale che tende a decostruire l'idea della famiglia tradizionale (quella di Nazareth, per intenderci), come cellula fondativa della società a fronte di temi molto attuali e complessi, facilmente strumentalizzabili, in cui sono coinvolte storie talvolta dolorose e destini di molte persone.

Il tema della sessualità rientra nei compiti di sviluppo del bambino: è certamente necessario che i bambini siano informati su questo tema e su altri ad esso collegati; dobbiamo però chiederci in che modo sia opportuno operare con l'infanzia in vista dello sviluppo successivo.

Fin dal 1908 anno in cui compare *La morale sessuale nell'educazione* (M. Montessori, *La morale sessuale nell'Educazione*, Consiglio Nazionale delle Donne italiane, Atti del I° Congresso nazionale delle donne italiane, 24.30 aprile 1908, Roma, stabilimento tipografico della Società Editrice Nazionale, 1912, pp. 272-281) Montessori anticipa la continuità di un'educazione ai principi riproduttivi, che coinvolge la madre e figlio, coadiuvata dalla scuola, e afferma la necessità di un principio di non contraddizione etica che impedisce alla donna educatrice (e per

esteso alla società e al bambino ormai adulto) di tollerare la schiavitù, ma poi assiste indifferente quando il giovane ricorre ai servizi di una donna resa schiava.

È nei confronti della strumentalizzazione dell'infanzia, cui anche oggi si assiste, che Montessori mostra il suo sdegno: ancora oggi le sue parole non lasciano indifferenti. Si pensi alla condizione dell'infanzia in America Latina e in Europa, quando nei contesti scolastici i bambini sono esposti a contenuti educativi inappropriati.

Non possiamo restare indifferenti al fatto che, tramite ciò che Papa Francesco denuncia come sperimentazione educativa (Discorso del Santo Padre Francesco alla delegazione dell'ufficio internazionale cattolico dell'infanzia BICE Venerdì, 11 aprile 2014) si voglia pervenire ad un nuovo assetto sociale globale.

Ma in quale modo? Montessori ci fornisce la risposta: *(Il bambino) si convince facilmente d'avere il difetto di cui l'adulto lo accusa. Noi troviamo che il bambino si accusa sempre di aver provocato la rabbia nel maestro o nella madre.* (M. Montessori, *L'adulto educatore*, Vita dell'infanzia, 13, 1964, n. 10, p. 21-23)

Cioè attraverso un processo educativo che mira trasmettere nuovi contenuti antropologici che fanno leva sull'adesione spontanea del bambino a quanto proposto dall'adulto educatore, su di sé, sugli altri, sul mondo.

Nell'introduzione a *Il bambino in famiglia* chiarisce: *Quasi tutta l'azione cosiddetta educativa è pervasa dal concetto di provocare un adattamento diretto e perciò violento del bambino al mondo adulto: adattamento basato sopra una sottomissione discutibile ed una obbedienza illimitata e che conduce alla negazione della personalità infantile.* (M. Montessori, *Il bambino in famiglia,* Milano, Garzanti, p. 9)

L'infanzia è stata considerata da Maria Montessori, e permane, come questione sociale che *non ha limiti di casta, né di razza, né di nazione.*

C'è ancora oggi, suggerisce Montessori, una pagina da riscrivere nella storia dell'umanità: a distanza di più di un secolo insegnanti ed educatori si ritrovano a dover riaffermare con forza la via della bellezza che vuole restituire all'infanzia il suo tempo gioioso del gioco, della scoperta del mondo, del corpo e delle relazioni con gli altri, secondo i naturali ritmi di sviluppo; nella salvaguardia della sua intimità e dignità.

Va restituita alla famiglia, coadiuvata dalla scuola, ogni priorità nell'insegnamento dell'armonia tra dato ontologico e dato biologico, della bellezza insita nella differenza su cui, è bene ricordarlo, la scuola italiana lavora da almeno quarant'anni in un'ottica interculturale e di integrazione dei disabili; nel riaffermare una antropologia che operi a favore di identità salde nell'apprezzamento della propria complessità, delle contraddizioni intime, in grado di sopravvivere ad una crescita esperienziale, che passa anche attraverso la risoluzione di conflitti, orientate verso l'accettazione delicata e rispettosa di ogni diversità.

In una parola la restituzione ad ogni individuo della dignità e del senso di cui è portatore.

Dal bambino creativo al bambino cosmico

Franca Pinto Minerva

È nostro interesse comprendere i margini di innovatività che, pur a distanza di anni, ancora risiedono nella valorizzazione montessoriana del potenziale creativo dell'infanzia.

Tali margini potrebbero infatti orientare l'eticità della società e della cultura del futuro e salvare l'umanità (la sapiente gestione della relazione uomo-mondo) grazie all'intervento del bambino, *padre dell'uomo*.

La consapevolezza di questo compito etico rinvia a una educazione cosmica in grado di offrire al bambino una visione unitaria della complessità del suo stesso essere, in cui si interconnettono e intrecciano mano e pensiero, mente e cuore, persistenza e divenire, intelligenza e creatività. Uno degli obiettivi più urgenti per la ricostruzione della società è pertanto la ricostruzione dell'educazione a partire dagli ambienti di vita entro cui praticarla.

It is our interest to understand the margins of innovation that reside in the enhancement of the creative potential of childhood by Montessori Method. These margins may guide ethical principles of the society and culture of the future and save humanity (the wise management of the man-world) thanks to the intervention of the child, father of man. *The awareness of this ethical task leads to a cosmic education that can offer the child a unified view of the complexity of his own being, in which hands and thought, mind and heart, static and persistence, intelligence and creativity are interconnected and intertwined. One of the most urgent goal for the reconstruction of society is reconstruction of education in the environment in which children live.*

Il potenziale creativo dell'infanzia

Nonostante la consapevolezza dell'inesauribile attualità delle sue opere – che continuano instancabilmente a offrire preziosi elementi di riflessione per chi si occupa di formazione – non è facile ripercorrere l'esperienza educativa di Maria Montessori. Non lo è perché i suoi molteplici percorsi di studio e di formazione conducono di volta in volta a ricostruirne il pensiero attraverso diversi sguardi interpretativi, che ben si conciliano con la complessità del suo sapere pedagogico e didattico. Una complessità che solitamente viene ricondotta all'appassionata dedizione con cui la stessa Montessori ha

continuamente ricostruito e revisionato la sua opera, arricchendola con apporti concettuali sempre più innovativi, ma che forse va rintracciata soprattutto nella pluralità dei suoi interessi di ricerca e nella poliedricità dei suoi studi pedagogici, che si sono sempre nutriti delle contaminazioni con le diverse scienze e con i diversi ambiti disciplinari in cui la pedagogista si è formata. Fu in particolare l'intima connessione tra studi psicologici e studi psichiatrici, alla base della sua formazione medico-scientifica, a sviluppare in lei una passione per il sapere antropologico e per la sua utilizzazione nel settore della pedagogia degli anormali, che negli anni la portò a sviluppare un approccio scientifico in ambito didattico e a maturare straordinarie intuizioni sull'educazione infantile.

Grazie a questi interessi scientifici la Montessori cominciò a dimostrare che la medicina non era sufficiente per migliorare la condizione di disagio di una larga fascia di popolazione infantile e soprattutto che la causa di alcuni disturbi non poteva essere solo di carattere biologico, ma andava ricondotta a fattori culturali e all'incapacità dell'ambiente educativo di sviluppare il potenziale creativo dell'infanzia, da lei considerato una facoltà inerente alla natura dell'essere umano, una miscela di sensorialità e sensualità, di logica e fantasia, di ragione e immaginazione, di convergenza e divergenza, capacità di avanzare ipotesi e invadere i territori inesplorati dell'inedito e del futuro.

La sua sorgente – diceva la Montessori – *è nel caos fantastico della mente del bambino, che dall'indifferenziato del primo nucleo di energia vitale, attraverso sviluppo ed educazione, si dispiegherà nelle complesse e articolate facoltà della mente, del cuore, dell'immaginario, dell'utopico. È perciò incomprensibile* – come era solita sostenere – *che la meravigliosa forza creatrice del bambino sia stata per tanto tempo ignorata* (Montessori, 1952, p. 74), non considerando come esso sia la reale, e forse unica, risorsa per affrontare le criticità e le contraddizioni di un'epoca povera di valori, che ha bisogno di nuove etiche per rimettere al centro l'inviolabilità del soggetto-persona: *solo il bambino può aiutare l'umanità a risolvere una grande quantità di problemi sociali e individuali. Il bambino è padre dell'umanità e della civilizzazione*. (Ibidem, p. 74)

La creatività dell'infanzia inizia ad agire sin dalla nascita anche se essa rimane per lungo tempo celata e protetta dagli sguardi adulti. Tuttavia, le incredibili performance che si preparano in tale silenzio ci restituiscono la consapevolezza che l'infanzia fa tutto tranne che restare immobile.

Come se il bambino avesse nella sua culla così tanto da fare e da inventare, così tanto da creare da non potersi permettere di essere distratto dal mostrare il grande lavoro che realizza giorno per giorno. E tutto ciò non sarebbe possibile se non si attingesse a quelle straordinarie risorse che riposano nella *mente assorbente* del bambino, *meraviglioso dono dell'umanità* (Montessori, 1993, p. 88), che gli consente di assorbire stimoli semplicemente *vivendo* nell'ambiente.

Mettere in primo piano la dimensione assorbente della mente del bambino significa sottolineare come gli apprendimenti di questa particolare fase della vita siano legati al doppio vincolo della *potenzialità creatrice del bambino*, per lo più geneticamente *pronta all'uso*, e della esposizione a un'offerta culturale ricca, diversificata, attiva. Fin dalla nascita la mente del bambino è affamata di conoscenze e di esperienze.

Egli assorbe dal mondo tutto quanto si offre alla sua attenzione seguendo le leggi naturali del suo sviluppo. Ciò significa che mentre *subisce* il mondo, il bambino al contempo lo struttura. Crea, in altre parole, il suo modo di essere nel mondo attraverso la messa in opera di *sapienti energie sovrumane*, come le chiama la Montessori utilizzando un linguaggio metodologicamente più suggestivo che descrittivo.

Sono queste energie che rendono l'uomo spontaneamente ricettivo a partire dalla primissima infanzia, quando il potenziale creativo della mente del bambino è in uno stato di ribollente e *nebuloso* disordine. Un disordine che, a ben guardare, rappresenta la fase aurorale della vita, da cui muovono tutte le realizzazioni future dell'essere umano. Questa la base dello sviluppo della vita psichica umana.

Questo, dunque, il *segreto dell'infanzia* che la Montessori ha voluto consegnarci, evidenziando in più occasioni lo straordinario funzionamento della mente infantile: una vera e propria esplosione in cui il bambino, dopo aver assorbito con la sua mente, dal mondo della vita, materia, energia, informazione, rielabora il tutto per riemergere creativamente, mettendo nuo-

vamente a disposizione del cosmo quanto precedentemente assorbito.

Non si tratta, dunque, di una creazione *ex nihilo* da parte del bambino. Egli ha bisogno degli elementi base per poter creare. Ha bisogno di imparare a percepire, discriminare, riprodurre suoni e forme; di imparare a fare associazioni; di intuire la danza combinatoria degli elementi che strutturano i codici, i saperi, le conoscenze, le visioni del mondo. In queste attività, per mezzo delle quali il bambino si impadronisce del mondo, si manifesta la dimensione propria dell'infanzia, racchiusa in quelle zone di confine in cui l'esercizio si realizza in forma ludica, l'assorbimento si declina in espressioni creative, la realtà si rivela nelle forme dell'immaginazione, le funzioni cognitive convivono con le funzioni espressive.

Per questo motivo le azioni del bambino vanno lette nell'ottica di quel principio cosmico grazie al quale il suo mondo si trasforma e si rinnova attraverso un cammino di continua metamorfosi. Quella che l'infanzia ci rinvia è un'idea di mondo ludico, amorevole e solidale, in cui non vi sono scissioni e separazioni e in cui gli opposti riescono a comunicare nell'ottica di una realtà utopicamente liberata da limiti e vincoli che opprimono le manifestazioni della creatività umana.

Sensibilità cosmica e solidarietà umana

È nostro interesse comprendere i margini di innovatività che, pur a distanza di anni, ancora risiedono in tale concezione, margini che potrebbero essere in grado di orientare, se non di decidere, della eticità stessa della società e della cultura del prossimo futuro, che potrebbero salvare l'umanità dell'uomo (la sapiente gestione della relazione uomo-mondo) grazie all'intervento del bambino p*adre dell'uomo*, come lo definisce la stessa Montessori.

In quanto pedagogisti abbiamo la responsabilità di proteggere la natura plastica e nebulosa dell'infanzia perché, finché dura, il bambino stesso scopra naturalmente e gradualmente le possibilità insite nel proprio patrimonio di strumenti sensoriali e relazionali, cognitivi ed emotivi, attraverso il percorso della vita, fatto di altalenanti evoluzioni e involuzioni.

Un percorso tortuoso (per le diverse vie utili a giungere a un analogo risultato), pieno di biforcazioni (per le differenziazioni e le divergenze possibili) e di brusche interruzioni (per i vicoli cechi e i fallimenti sempre dietro l'angolo).

Un percorso che, quando misconosciuto e, al limite, finanche negato nella sua complessa creatività, si ripercuoterà in modo indelebile sulla futura vita adulta, minando talenti, riducendo opportunità, compromettendo progettualità; al contrario, promuovendo docilità, favorendo ubbidienza passiva, divulgando pensiero autoritario e intollerante.

Toccare il bambino vuol dire toccare il punto più sensibile di un tutto, che ha le radici nel più remoto passato e si dirige verso l'infinito del futuro. Toccare il bambino vuol dire toccare il punto più delicato e vitale, dove tutto si può decidere e rinnovare, dove tutto ridonda di vita, in cui si trovano chiusi i segreti dell'anima, perché ivi si elabora l'educazione dell'uomo. (Montessori, 1989, p. XIII)

All'adulto spetta dunque il dovere di consentire al bambino di abitare la complessità e di coglierne i versanti più creativi e costruttivi, accanto alla considerazione di quelli più omologanti e distruttivi. È la possibilità di avere e di fare esperienza della complessità della rete che sottende l'intero cosmo a rendere gli stessi bambini *cosmici*. E questo nella misura in cui essi stessi evolvono competenze di cura per la natura e per l'ambiente di vita, e dunque anche per se stessi e per la differenza, che nel suo essergli accanto si costituisce come alterità; li costituisce come identità.

Educare il *padre dell'uomo* al rispetto della complessità, alla consapevolezza sistemica della relazione uomo-natura, alla gestione delle tensioni riorganizzative della triade cultura-storia-natura significa promuoverne *tout court* il passaggio da esso (il bambino) al suo figlio (l'uomo).

Ecco dunque che il nostro primo maestro sarà il bambino stesso, o meglio lo slancio vitale con le leggi cosmiche che lo conducono inconsciamente: non ciò che noi chiamiamo "la volontà del bambino", ma il misterioso volere che dirige la sua formazione. (Montessori, 1993, p. 24)

Le caratteristiche proprie dell'infanzia montessoriana, dunque, rendono conto dei margini di percorribilità di una azione educativa che, affrontando in primo luogo i problemi della esperienza e della conoscenza della dimensione vitale più materica e organica di tutti gli elementi

della natura, conduca il bambino a dirigersi in autonomia e in progressione crescente verso la scoperta, il riconoscimento e la tematizzazione dei nessi qualificanti i fenomeni naturali in direzione di una vita qualificata, in una prospettiva che innesta la cultura nella natura e, contemporaneamente, la natura nella cultura.

La Montessori rappresenta, dunque, un asse portante per una pedagogia che non è difficile riconoscere nel suo esser votata alla riumanizzazione della relazione io-mondo. Riconoscere la pluralità degli snodi e dei vincoli connettivi in fondo significa tener presente proprio quella rete della vita che tanta *pedagogia ecologica* ancora stenta a saper tradurre in *formae mentis*, forse perché ignara degli sviluppi di una *sensibilità ecologica*, che già si manifestano a partire dalla primissima età. È nel bambino che si ritrova, infatti, la via *per raggiungere l'unità tra gli uomini del mondo* (Ibidem), perché il bambino è *forza universale, è sorgente di amore e di sentimenti elevati* (Ibidem).

L'obiettivo, evidentemente, è quello di muovere verso un nuovo umanesimo, un bio-umanesimo che sappia finalmente tener conto non solo dell'umano, ma della relazione fraterna e paritaria tra umano e non umano. Ove è chiara la finalità educativa quando la Montessori dice che *se abbiamo una visione del piano cosmico in cui ogni forma di vita poggia su movimenti intenzionali aventi uno scopo non solo in se stessi, potremo capire e dirigere meglio il lavoro del bambino*. (Montessori, 2009, p. 148)

Tale rinnovato rapporto di cooperazione tra uomo e natura – un rapporto smarrito nell'affermarsi di una scissione che nella Modernità ha legittimato ulteriori marginalizzazioni e gerarchizzazioni di una specie sull'altra, di una cultura sull'altra, di un genere sull'altro – implica la consapevolezza che ogni forma di vita è collegata all'altra. Di qui, per la Montessori, un'educazione in grado di rendere operativa la *collaborazione di tutti gli esseri animati e inanimati* (Montessori, 1970a, p. 14) e di rendere responsabile l'uomo del suo specifico ruolo nel processo evolutivo cosmico.

La consapevolezza di questo compito rinvia a una *educazione cosmica* in grado di offrire al bambino una visione unitaria della complessità del suo stesso *essere cosmico*, in cui si interconnettono e intrecciano mano e pensiero, mente e cuore, persistenza e divenire, intelligenza e creatività.

Uno degli obiettivi più urgenti per la ricostruzione della società è, pertanto, la ricostruzione dell'educazione a partire dagli ambienti di vita entro cui praticarla. Di qui l'invito: *diamo [all'infanzia] una visione dell'intero universo. L'universo è una realtà imponente e una risposta a tutti gli interrogativi. Cominceremo insieme per questa strada della vita, perché tutte le cose fanno parte dell'universo e sono connesse tra loro per formare un tutto unico.* (Montessori, 1970b, p. 19)

Ed è così che il bambino cosmico si pone come sfida formativa in prospettiva utopica di un mondo ove la storia del cosmo, delle società e delle culture aprano a un saper vivere pacificato fra tutte le forme di vita.

Bibliografia

AA.VV. (1950). *La formazione dell'uomo nella ricostruzione mondiale.* Atti dell'VIII Congresso Internazionale Montessori. Roma: Ente Opera Montessori

Montessori, M. (1970a). *Educazione per un mondo nuovo.* Milano: Garzanti. (Original work published 1946)

Montessori, M. (1970b). *Come educare il potenziale umano.* Milano: Garzanti. (Original work published 1947)

Montessori, M. (1989). *Il segreto dell'infanzia.* Milano: Garzanti. (*Original work published 1936)*

Montessori, M. (1992). *L'autoeducazione nelle scuole elementari.* Milano: Garzanti. *(Original work published 1916)*

Montessori, M. (1993). *Formazione dell'uomo.* Milano: Garzanti. *(Original work published 1949)*

Montessori, M. (2009). *La mente del bambino.* Mente assorbente. Milano: Garzanti. (*Original work published 1949)*

Il metodo montessoriano nella Repubblica Popolare Cinese. Uno studio di caso a Shanghai

Qin Yuan Dottoranda in Scienze Pedagogiche (XXVIII Ciclo), Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Alma Mater Studiorum - Università di Bologna

Sono passati 102 anni dall'introduzione dei pensieri pedagogici di Maria Montessori in Cina. Durante questo centenario, il percorso della diffusione dei pensieri montessoriani sul territorio cinese non è stato lineare. Si possono individuare quattro periodi: l'introduzione iniziale (1913–1948), la sua esclusione totale (1949–1977), il ripensamento (1978–1989) e infine la sperimentazione sul campo e la sua ampia diffusione in tutta la Cina (dal 1990 a oggi). (Questi dati provengono dalla tesi magistrale di P. Chen)

Le proposte pedagogiche che provengono dall'estero, per poter essere diffuse e raccolte in un altro paese, devono essere localizzate e adattate alla cultura locale. Secondo lo studioso Wang Yaoyou (Y. Y. Wang, *Woguo Chuxian Mengtaisuolire De Yuanyin* in *Shen Zhou*, febbraio 2011, p. 110), ci sono almeno tre ragioni principali per cui Maria Montessori diventa un fenomeno di moda popolare:

a) la struttura della famiglia, della società e dell'educazione è molto cambiata con le riforme e le aperture degli anni '90, che hanno favorito lo sviluppo economico e sociale. In particolare, i Regolamenti di gestione della scuola dell'infanzia promulgati dalla Commissione dell'Educazione Nazionale nel 1989 hanno incoraggiato gli enti non pubblici a investire sulla prima infanzia: sono state costruite delle scuole dell'infanzia private, in cui sono stati adottati diversi modelli educativi. In questi contesti, il metodo montessoriano risulta essere quello più seguito per via della sua scientificità e della sua apparente facile applicazione sul campo.

b) Nel 2001, il Ministero della Pubblica Istruzione cinese ha emanato la versione sperimentale del Programma per l'educazione della scuola dell'infanzia, che richiede alle scuole dell'infanzia di predisporre un ambiente sano e preparato per i bambini. Nel Programma viene sottolineata l'importanza dell'ambiente come risorsa pedagogica, in grado di favorire lo sviluppo infantile qualora gli adulti rispettino i diritti e le personalità dei bambini nel predisporlo: tale sottolineatura ha influito positivamente sulla diffusione del metodo montessoriano in Cina.

c) Si possono trovare delle coerenze tra i pensieri di Maria Montessori e la cultura tradizionale cinese. Per esempio, anche la tradizione

cinese attribuisce molto valore all'influenza dell'ambiente sullo sviluppo dell'individuo: una famosa storia racconta che la madre di Mencio, per trovare un ambiente favorevole alla crescita del figlio, traslocò appositamente per tre volte e alla fine scelse la casa vicina a quella di una famiglia intellettuale.

Bisogna tener conto dell'adattabilità e della localizzazione di un metodo educativo che possiede un'altra radice culturale e sociale. Il rischio è quello della cristallizzazione, vale a dire dell'applicazione non sempre critica dei suoi insegnamenti, senza il filtro della riflessione personale, senza un'attenzione accurata alla contestualizzazione delle scelte educative, senza la giusta attenzione ai principi a cui la sua proposta si ispirava. (B. Q. Borghi, *Il metodo e il suo labirinto,* in "Bambini" dicembre, 2013, p.26)

Attualmente, in Cina ci sono parecchie ricerche su come debba essere applicato il metodo montessoriano nell'attualità e nella cultura cinesi in modo tale da valorizzare pienamente le teorie e i pensieri pedagogici di Maria Montessori. Quale modalità dovremmo seguire nell'approfittare dell'esperienza degli altri? Gli studiosi cinesi Huo Liyan e Qi Xiaotian ne propongono due: o traiamo vantaggio dagli altri integrando quello che reputiamo essere utile, oppure ci adattiamo totalmente agli altri. (L. Y. Huo, X. T, Qi, *Dangqian Wo Guo Jiejian Mengtaisuoli Jiaoyufa De Zhuyao Wuqu*, Guanjian Wenti Yu Jiben Si Lu, in "Youer Jiaoyu", nr.2, 2008, p.3)

La scuola dell'infanzia pubblica Weihailu di Shanghai, dopo alcuni anni di prova e sperimentazione, ha scelto la prima modalità: integrare il metodo montessoriano nel loro approccio educativo locale, in questo caso quello che viene chiamato *Thematic teaching approach*.

Sulla base dell'odierna classificazione attualmente in vigore nella Repubblica Popolare Cinese, la scuola dell'infanzia Weihailu è considerata una scuola pubblica modello del quartiere di Jing'an, Shanghai. Tale dizione si applica nella RPC sulla base di valutazioni qualitative periodiche effettuate dall'ufficio Istruzione municipale.

La scuola qui analizzata è stata fondata nel 1950, un anno dopo la fondazione della Repubblica Popolare Cinese; è stata una scuola residenziale fino a sette o otto anni fa. Originariamente accoglieva solo i figli di funzionari governativi e adottava il metodo educativo dell'Unione Sovietica come tutte le scuole dell'infanzia della Cina costruite negli anni '50. Alcuni principi educativi dell'Unione Sovietica funzionano ancora oggi nella vita quotidiana della scuola: per esempio, i bambini, dopo aver giocato nel giardino, se hanno sudato molto, vengono portati in una sala in cui fanno la doccia per motivi di igiene e salute.

In seguito all'intervento di formatori taiwanesi affiliati all'*American Montessori Society*, nel 2000 il Municipio del quartiere di Jing'an ha avviato la formazione di alcune insegnanti di questa scuola. Nel 2001 hanno aperto la prima classe montessoriana in questa scuola e dal 2010 tutte le classi si sono adeguate a questo metodo. Le insegnanti sono state invitate a studiare le teorie e il metodo montessoriani, ma ciò non è risultato facile a causa delle differenti metodologie messe in atto in precedenza.

L'insegnante Wang, che ha la certificazione di qualità come l'insegnante Montessori, raccontava che inizialmente le maestre non erano appassionate a questo metodo perché non erano state approfondite le teorie prima di praticare il metodo sul campo, perciò facevano fatica a immaginare che bambini così piccoli potessero lavorare tranquillamente con i materiali perché esse erano abituate ad avere bambini chiacchieroni e impazienti. Nello stesso tempo credevano che anche i bambini si annoiassero a ripetere delle azioni che richiedevano per esempio di passare i semi da una ciotolina all'altra.

Ma un anno dopo l'applicazione del metodo nelle classi, i cambiamenti assunti nei bambini hanno convinto le maestre che i bambini potevano lavorare tranquillamente da soli concentrandosi quando l'ambiente glielo permetteva, in più questi ultimi imparavano di più con il lavoro individuale che con quello tradizionale collettivo.

Le insegnanti sperimentavano la differenza: questo metodo permetteva loro di osservare ogni bambino per conoscerlo meglio e sulla base dell'osservazione di riflettere sul proprio modo d'insegnare per poter sostenere meglio i bambini.

La scuola risulta oggi composta da nove classi di bambini cinesi e due classi di bambini stranieri. Su ogni classe sono incardinate due insegnanti e una collaboratrice.

Ogni classe è eterogenea, quindi accoglie i bambini di due fasce d'età, vale a dire o i bambini di tre e quattro anni, o di quattro e cinque anni oppure di tre e cinque anni. Le due insegnanti sono compresenti nel momento in cui c'è l'attività collettiva, nella quale i bambini si dividono in due gruppi sulla base dell'età e ogni insegnante ne prende uno. Questa scelta proviene dal rispetto della diversità dei traguardi per lo sviluppo della competenza in funzione dell'età. Quando si fa lezione collettiva, per esempio, per i bambini di cinque anni che si preparano all'entrata alla scuola primaria, la lezione collettiva dura circa trenta minuti, mentre per quelli di tre anni, dura al massimo quindici minuti.

Gestita dal municipio, la scuola dell'infanzia Weihailu deve anche seguire le indicazioni del curricolo di Shanghai, le quali specificano le quattro aree di attività di una giornata-tipo: a) la routine; b) la motricità; c) l'attività di promozione delle competenze; d) i giochi.

Per facilitare e guidare l'organizzazione didattica dell'insegnante della scuola dell'infanzia, la Commissione delle riforme curriculari di Shanghai ha pubblicato sei volumi di manuale dell'insegnamento. Nel 2002 è stato introdotto, qui come in tutte le istituzioni dell'infanzia shanghaiesi, il *Thematic teaching approach*: cioè, sulla base degli interessi e dell'esperienze quotidiane dei bambini, tante aree del curricolo sono connesse insieme e integrate attorno a un tema. Per esempio, nella versione di prova del manuale dell'insegnamento che riguarda l'area delle attività di promozione delle competenze dei bambini, al tema "Sono cinese" sono collegati altri temi: conoscere Pechino come capitale della Cina, conoscere la Festa Nazionale, viaggiare per conoscere i diversi luoghi della Cina e conoscere i costumi e le feste tradizionali cinesi, ecc. Come se fosse un albero con tanti rami, ogni ramo dell'albero rappresenta un aspetto diverso della cultura e della vita cinese.

Secondo l'insegnante Wang, il metodo montessoriano potrebbe essere integrato nel *Thematic teaching approach*, mettendo insieme il valore che esso attribuisce alla conoscenza che proviene dalla vita quotidiana e le raccolte di esperienze frammentarie, con la costruzione delle conoscenze sistematiche valorizzata dal metodo montessoriano.

Per esempio, il tema della conoscenza della *mia* città, con i bimbi di tre anni potrebbe essere svolto partendo dalla conoscenza della scuola dell'infanzia, del quartiere di casa e poi si arriva alla conoscenza della città e del Paese, mentre per i bambini di cinque anni, al contrario si potrebbe partire dalla conoscenza dell'universo, della galassia per dopo arrivare a conoscere i continenti, gli oceani e poi alla fine la città in cui abitano.

Un altro esempio potrebbe anche spiegare meglio l'integrazione di due metodi, cioè il tema del compleanno. In genere, quando un bimbo compie gli anni, festeggia con tutta la classe e l'insegnante racconta come è nato il bimbo, qualche volta introduce anche la tematica dell'amore materno, però capita che due bimbi compiano gli anni nello stesso giorno ma uno è più grande dell'altro. In questo caso, come spiegare che uno è più grande dell'altro?

L'insegnante Wang si è ispirata al sistema planetario di cui si parla nel metodo montessoriano e prepara una stoffa colorata larga che prendono in mano i bambini che stanno in un cerchio come se fosse un Sole, e chiede a chi compie gli anni di imitare il girare della Terra intorno al Sole correndo attorno al cerchio formato dai compagni. Il numero di giri che deve fare corrisponde all'età compiuta.

Nelle classi di questa scuola dell'infanzia alcuni materiali montessoriani sono diversi da quelli presenti in una scuola dell'infanzia montessoriana italiana oppure americana. La diversità è dovuta al fatto che i materiali sono stati adattati alla cultura del Paese, il che è necessario, però questo non deve far sì che vengano trascurate la sua scientificità e le sue teorie filosofiche, altrimenti non potrebbe più essere chiamato metodo montessoriano oppure *a indirizzo di Maria Montessori*.

Um olhar pós-contemporâneo à educação infantil Montessori no brasil

Talita de Almeida Pedagoga – ABEM Associação Brasileira da Educação Montessori

O Método Montessori chega ao Brasil de formas diferentes há mais de 50 anos, criando duas linhas de metodologia: Lubienska, sistematizada por Lubienska de Lenval, aluna francesa de Maria Montesssori, e Montessori, implementada por Piper de Lourenço Borges e outras duas brasileiras que frequentaram o último curso realizado pela Dra. Maria Montessori em Perugia, em 1950.

A metodologia Lubienska foi disseminada e adotada em todo o Brasil, majoritariamente por escolas católicas, a partir de São Paulo.

A metodologia Montessori, inicialmente, foi praticada no Rio de Janeiro, na Escola Experimental Montessori, criada por Piper Borges, que a instituiu em 1950 e presidiu a AMB – Associação Montessori do Brasil, primeira associação de educadores montessorianos legalmente constituída no Brasil. Devido a uma grave doença da presidente, a AMB teve sua ação paralisada e finalmente encerrada, assim como a pequena escola.

Como Mario M. Montessori desejava que o Brasil e a América Latina tivessem um desempenho próximo às raízes italianas, em 1974, foi criada, no Rio de Janeiro, a ABEM - Associação Brasileira de Educação Montessoriana- presidida por Talita de Almeida, visando concretizar e expandir os ideais e a prática de Maria Montessori neste país tão pleno de diversidades culturais.

Neste longo período, cursos foram criados para dar fundamento às práticas pedagógicas das escolas, que, pouco a pouco, se disseminavam pelo país. O foco foi quase sempre na Educação Infantil, de 3 a 6 anos, com excelentes resultados. Hoje, o foco ampliou-se, incluindo o Nido, completando assim o primeiro plano de desenvolvimento e reiniciando a primeira fase do Ensino Fundamental I (séries iniciais– 6 a 9 anos), já vivenciada por muitos anos no Colégio Constructor Sui – Campus Internacional Montessori – que a estendeu até os 15 anos (Fundamental II, séries finais), mesmo dentro de seu Projeto de Inclusão. Outras experiências foram realizadas no Colégio Santa Úrsula do Rio de Janeiro e também no Colégio Maria Montessori de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, que permanece com Laboratórios e ensino o mais personalizado possível. O Colégio Santa Úrsula de Ribeirão Preto/SP, recria seus ambientes do

nido à 5ª série, visando uma escola de referência no Brasil. O mesmo acontece com muitas das escolas já reconhecidas e as novas que pouco a pouco vão surgindo, sempre buscando implementar e vivenciar o *padrão montessori*.

Em nível de Brasil, a perspectiva de oferecer Educação Montessori de 12 a 15 anos pode vir a ser uma realidade em um futuro breve devido ao interesse das escolas em dar coerência, continuidade, a seus projetos político-pedagógicos e usufruir dos resultados concretos apresentados pelos alunos após o longo percurso escolar: conhecimento prático e criativo, idoneidade, responsabilidade, respeito por si mesmo e pelos demais, entre outras qualidades humanas, mesmo superando dificuldades.

A primeira grande colaboração latino-americana deu-se com a vinda ao Brasil de Aida Larraguibel di Parodi, que presidiu os Congressos brasileiros de 1974 e 1983, trazendo-nos sua experiência de vida junto a Maria Montessori, inclusive tendo colaborado com os Montessori em seu exílio na Índia, durante a 2ª Guerra Mundial. Presentes aos Congressos de 1983 e 1984, Lidia Celi Panzerani e Luciano Mazzetti da Itália trouxeram maior fundamentação e vigor ao movimento que, nesta época, já envolvia todo o continente, inclusive outros países da América do Sul. Phil Gang, dos Estados Unidos, também trouxe sua contribuição inovadora à Educação Cósmica, assim como Olga Dantus do México.

Os contatos com Carolina Gomez del Vale, Elena Young e Ellinor Barentim, do Chile; Alicia Renton, Celma Perry e Betsy Coe, dos Estados Unidos; Marcela Hio, da Costa Rica; Olga Dantus, do México e o Consejo Interamericano Montessori (ex Comitê Hispano Montessori) deram grande apoio e mesmo impulso às iniciativas brasileiras, hoje estruturadas em três vertentes metodológicas: Montessori italiano, Montessori norte americano e Lubienska de Lenval, responsáveis, atualmente, por cinco diferentes instituições de capacitação de professores (ABEM, Centro de Estudos Montessori e Centro de Treinamento Montessori do Rio de Janeiro, o de São Paulo, Colégio Menino Jesus de Santa Catarina,).

A Associação Montessori da Bahia integra, hoje, sete escolas, que buscam, em conjunto, uma prática montessoriana pós-contemporânea, utilizando o melhor de suas raízes culturais. Assim, as capacitações vão atendendo às necessidades de cada região, evitando grandes deslocamentos.

Foram realizados, nesses últimos três anos, pela ABEM, Associação Montessori da Bahia integradas a instituições de nível superior, cursos de pós-graduação Montessori, já com inscrições abertas para 2015.

Em 2003, durante 3º Encontro de Líderes Latinoamericanos e desejando criar laços institucionais mais profundos, Pietro De Sanctis, presidente da ONM- Opera Nazionale Montessori, de Roma e representantes oficiais de Chiaravalle e Monte San Vito, inauguraram uma classe modelo numa escola pública de São Gonçalo, região pobre do Estado do Rio de Janeiro – CIEP Zuzu Angel. A classe, montada pela ABEM, a Creche Escola Smirna e a Escola PETRA, em convênio com o CIEP, funcionou durante quatro anos com total êxito. Hoje, existem duas experiências marcantes no campo da educação pública no Brasil: a primeira, realizada por Adriana Lessa Dias , pós-graduada, que mantém duas classes montessorianas numa escola pública na cidade de Capão da Canoa, no Rio Grande do Sul, apoiada pela direção e pelos próprios pais da escola, fazendo com que todos admirem a harmonia e fluidez que ocorre naquele ambiente, tão integrado ao restante da escola. A segunda, é vivida em escolas vinculadas à Prefeitura de Camaquã, também no Rio Grande do Sul, que atende a cerca de 800 crianças de 1 a 5 anos, com 60 profissionais envolvidos e mais de 150 capacitados num trabalho também inovador e exemplar para a realidade brasileira.

E como será a herança de Maria Montessori para o século XXI, já iniciado, com tantos conflitos mundiais e tanta perda de valores morais, éticos, humanos? Como viver o Montessori neste Brasil continental, de múltiplas culturas e imensas diferenças sociais?

O foco é de cada vez mais aproximar as escolas montessorianas, de pequeno, médio ou grande porte, entre si, para que se fortaleçam na própria essência da filosofia e dos princípios científicos que Maria Montessori deixou como legado, pois compreende-se que há uma profunda diferença entre ser um técnico montessoriano e um mestre montessoriano. Esta diferença dá-se a partir da formação inicial do

profissional de uma escola ou instituição educativa e percebe-se na maneira como ele entende a importância da Educação e de como atua no espaço pedagógico, com sua equipe de trabalho, e de como vai interagir com as famílias que integram a comunidade educativa, cujos valores estão interligados à história e à cultura local.

A Educação Montessori é essencialmente formativa e não somente conteudista. É a aprendizagem de como ser melhor, viver melhor e compreender melhor a vida através do conhecimento, da cultura, da arte e da natureza, tanto humana como planetária.

Para lidar com a natureza humana, isto é, para compartilhar com o mestre interno, referido por Maria Montessori, é necessário que o adulto creia, em primeiro lugar, que também possui um mestre interno, para poder crer no mestre de cada criança e de cada jovem com o qual vai experienciar a Educação Montessori.

A alma montessoriana está alinhada à consciência de uma Educação Cósmica, onde a rede de mestria forma a base desta metodologia. Portanto, é necessário ter como espinha dorsal da construção do conhecimento a Educação Cósmica onde tempo, espaço, natureza e cultura, saídos deste todo conceitual, tecem-se, entremeiam-se, intercomplementam-se, sendo a base e o todo dos conteúdos, como uma grande respiração, fazendo com que a criança e o jovem possam realmente usar o conhecimento prático para ler, interpretar, reverenciar a vida, conduzir seu desenvolvimento e sua preservação pessoal, social, global, visando olhar a si mesmo e ao outro com cuidado e reverência, pois ambos, neste simples olhar, simbolizam toda a humanidade.

Assim sendo, todo o percurso pedagógico montessoriano exige uma profunda reflexão e estabelece a necessidade de uma vida prática solidária em todos os níveis de desenvolvimento e evolução de nossas crianças e jovens, aperfeiçoando cada vez mais sua consciência do que Maria Montessori buscou em seus postulados, um conhecimento que pode e deve ser trabalhado no dia a dia a partir do tripé: educador especializado + ambiente preparado + material de desenvolvimento.

Maria Montessori sugere a *Psicodidática* como a melhor forma de aprendizagem do conhecimento formalizado pelo Homem, pois é o estímulo externo que mobiliza internamente as estruturas psíquicas, decorrente de uma ação sobre o real, gerada por uma automotivação para o conhecer, alimentando a alma e impulsionando o desenvolvimento das estruturas lógicas e físicas, de forma mais consciente, autônoma e mobilizadora.

Psico significa alento, sopro de vida, alma, isto é motivar o interesse manifesto do outro. Psiquismo significa construção, estruturação das necessidades internas.

Didática significa arte de ensinar e de aprender ensinando.

Psicodidática pode significar apreender e construir aquilo que dá sentido à vida, isto é vivenciar um programa de ensino baseado nas estruturas psíquicas do ser em formação, a partir do desejo de conhecer, da compreensão lógica apreendida, da aplicação prática do conhecimento e do estímulo à criatividade.

O Ambiente Preparado, quer escolar, social ou familiar, proporciona à criança e ao jovem, uma visualização e leitura global de um espaço, que permite observar as relações, das mais simples às mais complexas, que constituem o mundo em que se vive.

A ordem cósmica está refletida na ordem natural do espaço de vida e a ordem no conhecimento, segundo sua complexidade, permite uma interdisciplinaridade, reforçando ou concretizando o conceito de mundo.

Uma mente e um corpo ordenados permitem uma normalização e relações intra e interpessoais mais conscientes, além de uma eficácia na prática do conhecimento adquirido.

O Material de Desenvolvimento expressa-se nos elementos existentes no espaço de vida que a criança ou o jovem deve conquistar segundo a maturidade e possibilidades oferecidas no ambiente preparado. O Material de Desenvolvimento Montessori, rico em seu design e força simbólica, visando concretizar a prática, permite que o mestre interno ultrapasse o simples conhecimento formal para um despertar de percepções mais profundas, de um processo de esquemas mentais e corporais mais complexos, descoberta de talentos e formas de ultrapassar dificuldades; um despertar que abra caminhos para a vida não só naquele momento, mas até para uma futura experiência profissional formal e não formal.

Enfim, a Educação e a metodologia Montessori ultrapassam o momento histórico contemporâneo para a necessidade, hoje, de ser uma formação do profissional montessoriano mais consciente da profundidade desta Educação e de sua Pedagogia para oferecer à criança e ao jovem, que passa pelo processo, uma Educação pós-contemporânea construída na verdade, ou seja uma Educação que vislumbre as futuras perspectivas de vida no Planeta Terra e a possibilidade de uma ascensão espiritual da humanidade.

Para isso, torna-se necessário que os cursos de formação e as supervisões das escolas Montessorianas voltem seu olhar para a profundidade do que Maria Montessori queria atingir: uma ciência humana em constante evolução, um ambiente que leve ao encan-tamento pela vida, um conteúdo que perpasse passado, presente e futuro, dando sentido a cada indivíduo do *por que estar vivendo*, entendendo cada um como ser único e com missão e aprendizagem diferenciadas.

O Método ou Pedagogia Montessori é hoje reconhecido pelas ciências mais avançadas como a forma mais multidimensional de Educação. É necessário, portanto, reler a Dra. Montessori sob a nova abrangência das ciências de vanguarda e compreender que as crianças e jovens que estão hoje no planeta são diferenciados e necessitam ter espaço para vivenciar a consciência do que são e do que lhes cabe realizar.

O educador do presente não pode ficar no passado de sua formação, engessando o Montessori em programas anuais, bimestrais, diários e fictícios controles, discutindo o óbvio e não se debruçando para as necessidades que o Planeta põe diante de nossos olhos, de nossos ouvidos, de nossas realidades, diante do que a humanidade necessita, diante do que as crianças e os jovens de hoje estão solicitando para um possível amanhã.

Se Maria Montessori pudesse estar aqui presente hoje, neste encontro, provavelmente estaria nos dizendo:

É urgente viver o Montessori em sua filosofia e princípios!
É urgente reestudar a simbologia, o design e a geometria dos materiais montessorianos!
É imprescindível conhecer os objetivos diretos e indiretos dos materiais de desenvolvimento para domínio, intercomplementaridade e generalização do conceito!
É urgente ter uma real consciência de que as crianças e os jovens de hoje têm características diferenciadas, condizentes com a transformação que o Planeta está passando!
É urgente que circule a energia do conhecimento profundo, mas, principalmente, a de um impulso de amor universal!
É urgente que sejamos realmente montessorianos e que o Ego não seja o diretor e regente de poder!
É urgente que nos unamos em prol da Paz, da Ecologia Humana, Social e Ambiental por uma vida melhor que ilumine o EU, minimize o EGO, alicerce a maturidade, a lucidez, a coerência, o feeling, o altruísmo, a vontade de aprender sempre!

A herança de Maria Montessori para o século XXI ainda dependerá da conscientização do adulto de que sua verdadeira missão é a de construir o futuro através da criança, do jovem, e que este ser aparentemente tão indefeso precisa desse adulto para conhecer e interpretar o mundo que o circunda. Basta que o adulto compreenda bem o seu papel coadjuvante e proporcione os meios para este longo processo de desenvolvimento, principalmente no primeiro plano, isto é de zero a seis anos. A aprendizagem não depende de riqueza, mas de sabedoria. E o século XXI já iniciado com tantas perspectivas, após 15 anos, nos pergunta: Com esta realidade, como realizar a máxima deste período: *Ajuda-me agir por mim mesmo*.

Aprender é um processo de vida!

Educação Infantil e Brincadeiras Tradicionais: diálogos entre crianças e adultos

Naire Jane Capistrano NEI/UFRN/Brasil
Denise M. de Carvalho Lopes NEI/UFRN/Brasil

Desde os primórdios da formalização das práticas de instrução, o brincar está presente. Na educação das crianças pequenas, o valor do jogo, do brinquedo e do brincar foi delineando-se a partir das ideias de Rousseau, Pestalozzi e Fröebel, desenvolvidas entre os séculos XVIII e XIX e retomadas, posteriormente, nas proposições de Decroly e Montessori no início do século XX.

Com base numa compreensão de criança como ser diferenciado do adulto, as proposições montessorianas contribuíram, de modo especial, para a construção de uma compreensão de educação infantil, cuja proficuidade permanece atual, destacando-se, entre outros aspectos relevantes, a afirmação da especificidade da criança como sujeito e de suas potencialidades - capacidades e interesses; a necessidade de fundamentos científicos à sua educação e à formação de seus educadores, responsáveis pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas com vistas à autonomia e à liberdade por meio da organização de espaços, tempos, materiais, ações e relações. Nesse contexto, a ludicidade emerge como característica constitutiva do modo como as crianças se relacionam com o mundo e o internalizam, sendo uma dimensão fundamental do desenvolvimento e da educação infantis, entendimento que permanece nas proposições contemporâneas para a educação de crianças pequenas.

Atualmente, no Brasil, a brincadeira e as interações são definidas nos documentos oficiais como eixos norteadores de propostas pedagógicas de Educação Infantil por serem consideradas como dimensões centrais do desenvolvimento da criança, concebido como processo de apropriação-recriação da cultura e sua conversão em modos de funcionamento individual (Brasil, 2009).

Segundo essa perspectiva, em situações de brincadeira a criança interage com as práticas culturais e experimenta ideias, procedimentos, emoções e significações – acontecimentos, pessoas e coisas – recria esses significados e dá-lhes sentidos. Esse processo faz-se através da mediação do Outro – crianças e adultos – e da linguagem (Vigotski, 2007), compreendida como atividade com signos, para além, mas, primordialmente, da linguagem oral.

A brincadeira consiste em atividade de significação, modo pelo qual a criança relaciona-se, interage com o mundo e dá sentidos próprios ao que lhe rodeia e a si mesma, sendo constitutiva de seu desenvolvimento e de sua educação.

Portanto, precisa ocupar um lugar central nas práticas educativas, bem como nas reflexões que tematizam tais práticas.

Este trabalho objetiva discutir situações de uma prática pedagógica desenvolvidas com um grupo de crianças de 3 e 4 anos de idade, cujo objetivo era aproximá-las de brincadeiras e brinquedos da tradição popular, compreendendo-os como patrimônio lúdico social, portanto, cultura. O contexto da referida prática é o Núcleo de Educação da Infância/NEI, Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN, na cidade de Natal, localizada na região Nordeste do Brasil. Em nossa discussão, buscamos aproximar alguns dos princípios pedagógicos propostos por Maria Montessori a proposições de L. S. Vygotsky acerca do papel do ensino e do professor como mediadores de aprendizagens e desenvolvimento de modos sociais de ação, práticas da cultura.

Segundo Kishimoto (1998, p. 15) *o jogo infantil é considerado tradicional quando assume características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade*.

Amado (2013) nos chama atenção para a distinção entre brinquedos tradicionais populares e os tradicionais artesanais. Os primeiros se referem às práticas e artefatos produzidos, ao longo da história, por crianças ou por seus familiares, com matéria prima abundante na região. Já os artesanais correspondem aos produzidos por artesãos com vista à comercialização.

Em nosso trabalho, incluímos os dois grupos de brinquedos tradicionais por entender que ambos constituem a cultura tradicional, conhecimento popular, uma forma de compreender, explicar, celebrar e transformar o mundo. Portanto, conhecer e vivenciar brincadeiras e brinquedos tradicionais são atividades curriculares, constituintes de uma rede de re-elaboração de saberes e de produção de sentidos e significados pertinentes à educação das crianças.

Na infância, brincar, jogar, dançar, constituem contextos interativos fundamentais à inserção das crianças em práticas culturais.

A vivência do componente lúdico da cultura da criança, manifestado, enquanto produto e processo, nos momentos de jogos e de brincadeiras, proporciona alegria, prazer de viver e contribui com o processo de humanização das crianças, participantes da cultura da sociedade em que vivem (Marcellino, 1997). Nessa abordagem, esse processo de humanização do sujeito humano confunde-se com o processo de apropriação de cultura.

Nessas atividades, a criança (re)cria possibilidades de ação, compreensão e expressão do mundo, à medida que continuamente está estabelecendo relações. Brincar/jogar em uma instituição educativa é diferente de brincar na rua ou em casa, pois o espaço institucional é constituído para cumprir uma função e é organizado para alcançar esse fim. A creche e a pré-escola configuram espaços compartilhados por professores e crianças onde as ações são planejadas e desenvolvidas a fim de propiciar às crianças situações de aprendizagem e desenvolvimento que precisam, ao mesmo tempo, reconhecer e afirmar as crianças como sujeitos capazes de participar e produzir cultura e como aprendentes da cultura.

Ao propor brincadeiras/jogos às crianças, em situações culturalmente significativas, a instituição educativa deve contemplar suas características, variações e transformações (Amado, 2007), constituindo-as em conteúdos e práticas escolares. Nesse contexto, a ludicidade deve ser considerada por professores de crianças nos momentos de planejamento, desde a organização das ações/intervenções até a avaliação, entendida como dimensões interrelacionadas.

Com base nos estudos de Vygotsky (2000), podemos afirmar que a inserção da criança nas práticas sociais do seu meio cultural se dá pela dupla mediação – dos signos, as linguagens, e dos outros sujeitos que significam. Para o autor (2000), as funções superiores – tipicamente humanas – são apropriadas por cada indivíduo por meio do compartilhamento de práticas socioculturais. Nesse sentido, em um ambiente de Educação Infantil, corroborando com o proposto por Montessori, mesmo reconhecendo a importância das relações das crianças entre si, o professor assume papel de destaque como mediador principal entre a criança e a cultura,

sendo sua responsabilidade possibilitar, por meio da organização do ambiente, das ações e relações nele vivenciadas, que as crianças usufruam, criem e recriem a cultura.

Nesse processo, é papel do professor, enquanto mediador do processo de apropriação e re-elaboração da cultura, atuar no sentido de "estabelecer pontes" entre o social e o individual, o individual e o social, entre o real e a fantasia, a fantasia e o real, entre a criança e sua própria individualidade.

Assim, em relação às brincadeiras, bem como outras atividades, o professor deixa de ser um expectador passivo para ser organizador – interativo – de situações propícias ao brincar. Em algumas situações, um observador atento da atividade; outras vezes, um brincante que assume papéis ou um parceiro que compartilha das ações com gestos, sorrisos, palavras e outras ações.

Proporcionar às crianças vivências de práticas da tradição como fenômenos socioculturais consiste em contribuir para a apropriação de cultura, papel fundamental do contexto educativo e dos educadores. Esse processo se dá respeitando as características, necessidades e interesses das crianças, considerando as especificidades e singularidades das infâncias, mas, igualmente, suas necessidades. Nesse sentido, propicia condições – mediadas – de aprendizado e desenvolvimento de liberdade e autonomia, tal como propunham Montessori e Vygotsky.

Para Montessori (1936, p. 276) o papel do professor é criar as condições – mediante organização de situações – em que as crianças podem ser ajudadas a realizar ações e, nesse exercício, apropriar-se de modos de fazer, sendo atendida em sua necessidade: *ajuda-me a fazê-lo sozinha*.

Numa perspectiva semelhante, Vygotsky afirma o papel mediador do professor e do ensino na criação de *zonas de desenvolvimento proximal*, em que a criança é conduzida a realizar, com ajuda – orientações, apoio – operações, cujas funções envolvidas não se encontram ainda desenvolvidas, mas, podem elaborar-se nesses contextos de compartilhamento de ações e significações.

A intervenção pedagógica entre as crianças e as brincadeiras

O projeto teve início com a aplicação de um questionário com os familiares das crianças, a respeito de suas vivências lúdicas infantis. À medida que os questionários respondidos iam sendo entregues pelas crianças, no momento da "roda", as professoras realizavam a leitura e faziam o registro, em um painel afixado na parede, das brincadeiras descritas pelos pais. A cada dia, "palavras novas" – nomes de brincadeiras – eram acrescentadas ao painel, que era relido e discutido, retomando-se as brincadeiras já realizadas. A cada dia uma outra era escolhida para ser vivenciada-aprendida. As vivências seguiam os seguintes passos: conversa inicial entre professora e crianças para orientações correspondentes ao como brincar; realização da brincadeira; roda final com discussão sobre as impressões do grupo acerca da brincadeira: o que gostaram, o que não gostaram, o que sentiram etc.; e, ainda, o registro gráfico das vivências, através de múltiplas formas, tais como: escrita de textos coletivos, desenhos, colagens e/ou pinturas. Nesse processo, a utilização orientada-compartilhada de meios simbólicos, tais como gestos, movimentos, expressões vai sendo, gradativamente, apropriada.

As brincadeiras foram propostas às crianças em uma frequência de, aproximadamente, três vezes por semana e com uma duração média de trinta minutos, em uma área extra-sala (pátio coberto ou descoberto). Nesses momentos, as crianças puderam vivenciar, para além de prazer e satisfação, dificuldades pertinentes às regras e procedimentos integrantes das brincadeiras que implicam, não somente liberdade, mas a submissão, o que, muitas vezes, causa também frustração, expectativa e desprazer (Vygotsky, 2000), contribuindo para a elaboração de atitudes de espera e respeito.

Nos momentos da roda, encaminhávamos uma reflexão sobre o vivenciado, de modo a possibilitar às crianças a seleção, articulação e elaboração das experiências e dos sentimentos e sentidos por elas provocados. Essas situações suscitavam, por sua vez, a elaboração de discurso oral, acompanhado de gestos e expressões que contribuíam para compor o sentido das palavras dentro do contexto. As crianças principiam a elaborar conceitualmente as palavras em um processo conduzido pelas outras pessoas em momentos de interação verbal. (Vygotsky, 2000)

Nessas situações, a brincadeira tornava-se objeto de reflexão, de produção de textos entremeados por outros textos – as palavras dos pais, da professora, dos colegas, dos contos, bem como as próprias referentes a outras experiências de brincadeiras vivenciadas. A leitura de lendas, contos e parlendas, bem como sua experimentação como brincadeira, entre outras atividades, desenvolvidas de modo sistemático e intencional contribuíram de modo significativo para enriquecer o repertório do imaginário das crianças, desencadeando várias outras atividades simbólicas como o teatro de fantoches, a brincadeira de faz de conta, a construção de esculturas etc.

Nesse contexto, coube às professoras a tarefa de tornar disponível o acervo cultural por meio de situações lúdicas/pedagógicas organizadas, inclusive no que se referia à seleção de materiais e à organização do espaço e do tempo das crianças na instituição.

Com base nos estudos de Vago (1995), essas situações proporcionaram às crianças viver, sentir, enfim, provar e construir sua corporeidade, sua capacidade de movimentar-se, de recriar movimentos, expressões e significações, de fruir e usufruir seu corpo e suas múltiplas linguagens.

Como afirma Capistrano (2005, p. 108): *nas situações de brincadeira, a criança conhece mais de si e do seu entorno, à medida que age e interage com o outro, experimenta, emociona-se, expressa-se, deseja, recria os acontecimentos e os ressignifica. Brincando, a criança aprende a representar algo ou representá-lo, gesticulando, desenhando, cantando, contando histórias, dançando, modelando etc. Enfim, por meio da atividade lúdica, afeto, motricidade, imitação, imaginação, percepção, oralidade e outras funções estão interrelacionadas e o brincante se envolve por completo.*

No decorrer do desenvolvimento do *projeto*, observou-se que, como preconiza Wallon (2005) em relação à integralidade/não divisibilidade das crianças, que, ao mesmo tempo em que se envolviam corporal e simbolicamente nas atividades, as crianças demonstravam também muita ansiedade e expectativa com relação à realização das brincadeiras referidas pelos/pelas pais/mães, participando desses momentos com muita satisfação, evidenciando que estas assumiam e ganhavam novos sentidos por fazerem parte de suas referências familiares, reafirmando a inteireza de sua participação.

Por outro lado, é importante evidenciar que o envolvimento não se esgotava em uma única experimentação de cada brincadeira, pois as crianças precisam de tempo e de reiteração para vivenciar, organizar, elaborar suas experiências. Como nos lembra Benjamin (1984, p. 74) a *lei fundamental que, antes de todas as regras e leis particulares, rege a totalidade do mundo do brinquedo: a lei da repetição. Sabemos que para a criança ela é a alma do jogo; que nada alegra-a mais do que o 'mais uma vez'*.

A vivência reiterada – e não mecânica – da experiência como condição para que ela possa ser apropriada também é ressaltada por Vygotsky (2000).

Fundada nessas premissas, a prática das professoras junto com as crianças visou propiciar que as brincadeiras indicadas/descritas pelos pais fossem vivenciadas várias vezes por vários dias, seja mantendo os elementos originalmente descritos, seja introduzindo mudanças fundadas nas experiências vivenciadas anteriormente pela professora, como brincante. Desse modo, além das brincadeiras indicadas pelos pais, foram acrescentadas outras que também fazem parte do nosso repertório cultural regional, tais como: *Escravo de Jó* (brincadeira cantada), *Batata quente* (jogo de roda), *Peteca* (objeto usado para diversão pelos indígenas brasileiros muito antes da chegada dos colonizadores. Para sua fabricação, utilizavam tocos de madeira e palhas, amarrados a penas de aves, Oliveira, 2013), *Vai e Vem* (brinquedo jogado por duas pessoas que movimentam os braços, fazendo com que objeto se movimente de acordo com o ritmo imposto pelos jogadores), e, ainda, a brincadeira com carros feitos de lata. Algumas brincadeiras realizadas envolviam, além do brincar, a construção de brinquedos/instrumentos para a ação: *carros de lata, peteca, cavalo de pau, vai e vem*...

Ao abordar a temática do brinquedo, Brougère (1997) parte da idéia de que todo objeto é analisado com base em sua função e seu valor simbólico. O autor defende que no caso do brinquedo a dimensão simbólica torna-se sua função primeira, ou melhor, a função do brinquedo é simbólica, é a brincadeira, a atividade lúdica que ele desencadeia/propicia.

Tal afirmação nos remete às atividades relacionadas à brincadeira com o *cavalo de pau*.

Primeiramente, foram construídos junto com as crianças com cabos de vassoura. Para a cabeça, foram distribuídos moldes de cartolina, nos quais as crianças deveriam colocar os detalhes: olhos, boca, orelhas, pelos...

Mas, considerou-se e observou-se que a própria confecção dos cavalos já fazia parte da brincadeira. Feitos os *cavalos* passava-se a brincar passeando em torno da escola. Nesse momento, percebeu-se que, enquanto outras já galopavam entusiasmadamente, algumas crianças precisavam de ajuda para cavalgar (*ajuda para fazerem sozinhos*) pois, inicialmente, pegavam os *paus-cavalos* e ficavam batendo no chão e/ou nos colegas, indicando que, como aponta Vygotsky (2000) quanto à atividade significativa que o brinquedo/brincar suscita, é preciso que os objetos sejam ressignificados pela atividade mental da criança – ela precisa perceber os objetos não como são no *real*, mas, como podem significar mediante a imaginação.

Ressalta, nesse processo, a necessidade de mediação (Vygotsky, 2000) que algumas suscitavam para vivenciar a brincadeira: era necessário ensiná-las a *ver* os cavalos, a *montá-los* e *cavalgá-los*. Além disso, como aponta o autor, emerge o papel da imitação, da imaginação, da regra: não é possível *brincar* de cavalo se o *pau* não é manuseado de determinados modos produzidos culturalmente.

A cena descrita também nos lembra Brougère (1997, p. 98) quando afirma que *a brincadeira pressupõe uma atividade social. Aprende-se a brincar.* O processo de ensino e aprendizagem não pode perder de vista que a brincadeira *[...] é um espaço de socialização, de domínio da relação com o outro, de apropriação da cultura, de exercício da decisão e da invenção. Mas, tudo isso ocorre segundo o ritmo da criança, e possui um aspecto aleatório e incerto. Não se pode fundamentar, na brincadeira, um programa pedagógico, preciso. Quem brinca pode sempre evitar aquilo que lhe desagrada. Se a liberdade valoriza as aprendizagens adquiridas na brincadeira, ela produz, também, uma incerteza quanto aos resultados [...] Não se sabe, com antecedência, o que se vai encontrar.* (Brougère, 1997, p.103-104)

Como parte do projeto, além das experiências com jogos, danças, músicas, parlendas, lenga-lengas, contos e lendas, o grupo realizou ainda uma visita a um centro de artesanato local para conhecer diferentes brinquedos da nossa tradição regional.

Na oportunidade, as crianças observaram e exploraram vários brinquedos e cada criança escolheu e comprou um, enquanto a professora, junto com outros profissionais da escola que acompanhavam a turma adquiriram alguns mais significativos para compor o acervo da sala, visando garantir uma amostra da diversidade existente.

No dia seguinte ao passeio, na escola, a professora fez, junto com o grupo, um registro escrito sobre o passeio para "guardar" as informações. A versão final do texto construído coletivamente foi ilustrada com desenhos das crianças.

Passeio ao centro de artesanato potiguar
Ontem nós fomos ao centro de artesanato potiguar no transporte escolar de flávio, motorista que traz vinicius para o nei.
Nós fomos ao centro de artesanato ver e comprar brinquedos. vimos muitas coisas legais: mula manca, peteca, mané gostoso, carros, cobras, redes, bonecas, pião, pipa etc.
Cada um comprou um brinquedo e as professoras compraram uma peteca para a nossa sala.
Nós gostamos muito do passeio.
turma 2

A compra da peteca despertou o interesse de todos da turma e foi sugerido que cada criança confeccionasse uma para si. A euforia foi geral!

O próximo passo foi discutir as possibilidades de usar diferentes materiais (jornal, meia) e decidir qual deles seria utilizado. A opção foi fazer as petecas com meias e penas de galinha. Para tanto, as professoras prepararam, junto com as crianças, um bilhete para os pais, solicitando meias velhas, enquanto se responsabilizavam por conseguir as penas.

Enquanto aguardavam que todas as crianças trouxessem suas meias, as professoras contaram a história da peteca, sua origem e as transformações pelas quais tem passado até as versões mais atuais, industrializadas, numa perspectiva de contextualizar a brincadeira e de ampliar a compreensão das crianças sobre as mesmas.

Construídas as petecas – com ajudas, orientações e suporte às ações – chegou a hora tão esperada de brincar! E, novamente, após explorações diversificadas e livres, as professoras consideraram importante que as crianças conhecessem os modos convencionais de jogar, construídos historicamente pela humanidade. E organizaram uma conversa sobre as regras pertinentes ao jogar peteca. Finalmente, entregaram-se à brincadeira com as petecas, muitas vezes e de muitos jeitos. E, novamente, passaram à produção de textos – orais e escritos – sobre a experiência, ampliando a vivência.

É possível considerar que o trabalho sistematizado com jogos/brincadeiras e brinquedos populares privilegia, de modo particular, as práticas da Cultura de Movimento. Sua análise possibilita, no entanto, constatar que a experimentação das brincadeiras, sua discussão e seus registros por meio da linguagem oral, do desenho, da escrita, da pintura etc., consiste em um diálogo das crianças com a cultura, com o contexto social e na possibilidade de constituição de novos sentidos. Mediadas pelas professoras, pelo trabalho pedagógico fundamentado e sistematizado, puderam exercer – e desenvolver – sua liberdade, sua autonomia e suas capacidades corporais e simbólicas. O processo de ação-reflexão-ação cria possibilidades de compreensão e expressão do mundo e de si mesmas como sujeitos. Como afirma Lopes (2011, p. 78) *as crianças, ao apropriarem-se das palavras, idéias, assim como de movimentos, gestos, expressões a que têm acesso em seu meio sociocultural, produzem outras palavras, idéias, movimentos, gestos, expressões. Produzem-se a si mesmas. Nas situações vividas aqui comentadas, foi possível um intenso encontro com a cultura popular tradicional, oportunizando uma reorganização das vivências, das leituras, das nossas conversas e, por conseqüência, a recriação do mundo, produção de cultura. Tal fato pode ser mais bem observado quando, no fragmento abaixo, as crianças falavam de suas preferências ao se referir aos papeis assumidos durante a brincadeira tradicional "A linda Rosa Juvenil.*

Criança: "Eu gostei mais de ser a linda Rosa porque faz assim..." (fica de pé e começa a dançar)
Professora: "Ah, você gostou mais de cantar a música e dançar. Eu também gosto muito de dançar!"
Criança: "Eu gosto de ser o mato."
Professora: "Por que você gosta de ser o mato?"
Criança: "Porque é bom!"
Professora: "O que o mato fazia?"
Criança: "O mato corria."
Professora: "Então, você gosta de ser mato porque o mato corria?"
Criança: "É bom ser mato porque corre."

Nesses instantes, *as professoras buscavam contribuir, tanto para seu processo de conhecimento – ampliação de suas significações sobre o mundo físico e social – como também para a elaboração de sentidos constitutivos de sua pessoa – suas preferências, seus interesses, seus valores, seus sentimentos, mediante a linguagem e outros componentes como os gestos, as expressões, os movimentos [...] que, freqüentemente, se articulam no discurso humano.* (Pino, 2005, p. 166)

Da mesma forma que a linguagem oral, os registros escritos produzidos coletivamente para sistematizar as informações trazidas para a sala, em forma de texto com ou sem ilustrações, são considerados momentos de síntese em que as crianças têm oportunidade de estruturar idéias transformadoras sobre o tema em questão. Certamente, essa prática contribuiu para que as crianças pudessem familiarizar-se com a escrita enquanto prática cultural, com funções e modos de funcionamento próprios que precisam ser conhecidos. As atividades de produção de textos escritos possibilitaram às crianças, de modo diverso e singular, a experimentação da escrita como linguagem – como modo de dizer com peculiaridades decorrentes de sua natureza simbólica e discursiva, cujo domínio demanda uma série de recursos/procedimentos cognitivo-linguísticos que são apropriados em situações de experimentação.

A análise da prática evidenciou, ainda, a possibilidade criada nas situações descritas, de diálogo das crianças com a dimensão estética. Nas atividades ressalta a preocupação das professoras com a beleza, com a sensibilidade, com os sentimentos das crianças, seja nos gestos, nos movimentos, seja nas palavras, nas expressões, para além de elementos corporais. Como afirma Santin (1994, p. 67): *a corporeidade humana deve ir além dos padrões oficiais da biologia, ela precisa considerar a sensibilidade afetiva, as emoções, os sentimentos, os impulsos sensíveis,*

o senso estético, etc. Isso não é a corporeidade humana, mas é aqui e assim que ela se manifesta e se expressa. São esses os sinais e os elementos que precisam ser desenvolvidos, isto é, cultivados e, portanto, orientados, estimulados, fortalecidos.

Por fim, a prática aqui discutida evidencia a necessidade, já afirmada por Montessori (1957) de que a educação Infantil precisa fundar-se como prática informada cientificamente, sistematizada, mas não mecanizada; como a criação de contextos propícios à exploração e desenvolvimento das capacidades e singularidades infantis, ao exercício da liberdade e da autonomia, em que os interesses e as curiosidades das crianças fossem/sejam considerados e orientem o fazer diário, de modo que a organização curricular inclua o prazer e a ludicidade, ao mesmo tempo em que possibilite, a cada criança, a apropriação e a recriação da cultura e, ao mesmo tempo, de si mesma.

Como também já afirmado pela autora, essa educação reclama, por parte dos professores, a apropriação de saberes relacionados às especificidades e singularidades da criança e da Educação Infantil. Porto e Cruz (2004, p. 227) afirmam, sobre a presença da ludicidade em instituições educativas com crianças, que *é imperativo, portanto, que se incorpore à prática educativa uma vivência de ludicidade que veja a criança como um ser histórico e situado, capaz de atribuir novos significados aos objetos*.

Consideramos que a prática pedagógica aqui analisada permitiu a criação de um espaço educativo, no qual se possibilitou momentos de brincadeira para além de uma atividade de natureza espontaneísta. O brincar com as tradições culturais extrapolou a perspectiva de resgatar e preservar os costumes de um povo, mas possibilitou às crianças experimentar, de modo significativo e intenso, algumas de nossas práticas culturais, onde o brincar estava orientado por uma intencionalidade educativa e converteu-se em espaço-tempo rico em possibilidades de descobertas, de vivência e aprendizado da ludicidade e de interações das crianças entre si e delas com os adultos, espaço de desenvolvimento pessoal e social. Como afirmou Montessori: *se um ato educativo deve ser eficaz, será aquele que tende a ajudar ao completo desenvolvimento da vida.* (1932, p. 30)

Referências bibliográficas

Amado, João. *Universo dos Brinquedos Populares*. Coimbra: Quarteto, 2007

Amado, João da Silva. A *investigação da tradição lúdica (brinquedos étnicos): razões, objectivos e metodologias*. In: Melo, M. de Fátima Aranha de Queiroz e. *Brinquedos e jogos que contam histórias: uma contribuição da teoria ator-rede para a psicologia social dos objetos*. Rio de Janeiro, Artaud, 2013

Benjamin, W. *A criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus. Brougère, G. Brinquedo e Cultura. São Paulo: Cortez. 1997

Brasil. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEB, 2009

Capistrano, N. J. *A Educação Física na Escola Infantil: saberes e fazeres de professores*. 2003. Dissertação Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2003

Capistrano, N. J. Motricidade, *Cultura de Movimento e o brincar*. In: Melo, J. P. P.; G. M. D. de; Capistrano, N. J. (Orgs.). Livro Didático 1: o ensino de artes e educação física na infância. Paidéia: Natal. 2005

Gurgel, D. *Espaço e tempo do folclore potiguar*. Natal: Funcarte (Profinc: Secretaria do 4°Centenário). 1999

Kishimoto, T. M. Jogos Infantis. *O jogo, a criança e a educação*. Petrópolis, RJ: Vozes. 1998

Lopes, Denise Maria de Carvalho. *Brincos: linguagem, brincadeira e educação de crianças*. In: Jalles, Antonia Fernanda; Keila Barreto de. (orgs). *Arte e Cultura na Infância*. Natal, RN: Edufrn, 2011. (Coleção faça e conte)

Unicef, *Brinquedos populares*. Brasília: UNICEF

Marcellino, N. C. Pedagogia da animação. Campinas, SP: Papirus. 1997

Melo, V. *Folclore Infantil*. Belo Horizonte, Itatiaia. s. d.

Montessori, Maria. *Pédagogie scientifique. 1. La Maison des enfants; 2. Éducacion élémentaire*. Paris: Librairie Larousse, 1932

A criança. Lisboa: Portugália, 1936.

Oliveira, Patrícia Fonseca de. *A peteca e sua brasilidade*. In: Melo, M. de Fátima Aranha de Queiroz e. *Brinquedos e jogos que contam histórias: uma contribuição da teoria ator-rede para a psicologia social dos objetos*. Rio de Janeiro, Artaud, 2013

Pino, A. *As marcas do humano. Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005

Pontes, G. M. D. de. F*ormas de representação e o desenvolvimento da criança*. In: Pontes; G. M. D. de; Melo, J. P.; Capistrano, N. J. (Orgs.). Caderno Didático 2: linguagem corporal na infância. Natal: Paidéia. 2005

Porto, B. de S.; Cruz, S. H. V. *Uma pirueta, duas piruetas... Bravo, bravo! A importância do brinquedo na educação das crianças e de seus professores*. In: Cruz, S. H. V.; Petralanda, M. (Orgs.). *Linguagem e Educação da Criança*. Fortaleza: Editora da UFC. 2004

Santin, S. *Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento*. Porto Alegre: EST/ESEF-RS. 1994

Soares, M. B. *Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos*. Pátio, n. 29, p. 18-22. 2004.

Vago, T. M. *Um olhar sobre o corpo*. *Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, n. 2, p. 63-70, maio/abr. 1995.

Vygotsky, L. S. *Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes

Wajskop, G. (1995). *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez. 2000

Wallon, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 2005

CIDIONÁRIO: um dicionário sobre inclusão

Liamara Chemello Diretora da Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Centro Integrado de Desenvolvimento (CID), Terapeuta Ocupacional, Psicomotricista Relacional

Esta comunicação se propõe a relatar a experiência de escrita do *CIDionário: um dicionário de inclusão, inclusive* desenvolvido, a partir de 2005, pelo Centro Integrado de Desenvolvimento (CID), uma escola de Educação Infantil e de Ensino Fundamental I da rede privada de Porto Alegre/Brasil. Esta escola, desde 1990, desenvolve um trabalho pioneiro em educação, alicerçado pelos pilares da psicanálise, pedagogia de projetos e inclusão, recebendo toda e qualquer criança, com e sem deficiência e, por este motivo, recebe diversos convites para participar de formações docentes e ministrar cursos e palestras sobre esta experiência escolar.

A prática, os cursos e as palestras estão sustentados a partir dos conceitos de Qualidade na Educação Infantil (Miguel Zabalza, 1998), de Projetos de Trabalho (Fernando Hernández, 1998 e 2000), Diversidade (Philippe Perrenoud, 2001) e de Inclusão Escolar (Maria Tereza Mantoan, 2008). Nestas formações, ao relatar o trabalho desenvolvido nesta escola, a equipe sentiu necessidade de discutir alguns conceitos, como diferença, singularidade, ética, inclusão, reescrevendo-os coletivamente a partir da escuta atenta de familiares, crianças e profissionais, tanto da escola CID quanto de outras escolas.

Assim, o CIDionário surgiu para ser uma reunião de verbetes que permitem à equipe escolar do CID avaliar, repensar e planejar o seu fazer docente. A comunicação descreve este processo de construção coletiva, desde a primeira produção do CIDionário, especialmente os encontros promovidos com as crianças, escutando a percepção delas sobre a escola e sobre os verbetes, passando pelas diversas retomadas, bem como a inserção de novos verbetes, como aprendizagem e autonomia, consolidando-se como um importante instrumento de autoformação da equipe da escola CID.

Introdução

Pensar e repensar o *fazer* na escola é o que permite com que essa prática seja consciente e que esteja fortemente implicada com a qualidade de vida de todos os que fazem parte do seu cotidiano: as crianças, as famílias e a comunidade escolar de forma mais ampla. A partir dessa perspectiva é que o Centro Integrado de Desenvolvimento (CID), uma escola situada em Porto

Alegre/Brasil, busca ocupar-se de estratégias para possibilitar espaços de fala e de escuta atenta para toda a comunidade escolar.

Essa escola contrapõe-se ao ensino tradicional e busca nos estudiosos da Escola Nova, bem como nos mais contemporâneos, os parâmetros para a constante elaboração de seu projeto institucional. Nesse contexto, há inspiração montessoriana, no que se refere ao cuidado com o ambiente escolar, ao interesse pelas preferências e desejos das crianças, bem como à percepção do papel do educador e sua atuação com a criança visando propiciar espaços educativos de qualidade.

Esta forma de compreender a educação e de fazer escola possibilita que o cotidiano do CID esteja em constante transformação e que esta escola (in)screva sua história através da linguagem discursiva da inclusão escolar, criando uma forma distinta de se falar da educação de qualidade para todos. O CIDionário é um recorte importante desta prática.

O centro integrado de desenvolvimento

O Centro Integrado de Desenvolvimento (CID) propõe-se, desde 1990, a fazer um trabalho voltado a contemplar uma educação que dê conta das diferenças de educandos e educadores que fazem parte do processo de aprendizagem escolar. Tem por filosofia oportunizar um ensino regular de qualidade numa escola permeada pela diversidade, que dá respostas concretas a todos os que a compõem, propondo uma educação inovadora. Procura adaptar-se, numa atitude aberta a mudanças, baseada na reflexão crítica da própria tarefa, descobrindo novos caminhos que melhorem a qualidade do ensino, fazendo da educação um projeto de vida.

Nosso processo baseia-se em três linhas de intervenção interligadas:

1. a Intervenção Psicanalítica que procura colher o discurso institucional dos envolvidos no trabalho, na escuta de pais, alunos e outras instituições.

2. A Pedagogia de Projetos, na qual a ênfase está na relação ensino e aprendizagem, considerando a experiência de vida de cada um dos envolvidos, facilitando a aquisição e a troca de conhecimentos, levando em conta a singularidade e o prazer de aprender. Com base no construtivismo interacionista e na escola nova, é possível que todos possam aprender.

3. A Inclusão, conceito que atravessa a história do CID e que dá sentido a essa escola. O CID desenvolve seu trabalho levando em conta que é possível deixar marcas inovadoras que valorizam os sonhos e agregam virtudes a todos aqueles que por aqui passam. O CID oferecendo uma educação de qualidade a todos como orienta a Constituição Federal no Brasil.

O cid e a educação inclusiva no brasil

Em 1988, a Constituição Federal já afirmava que o atendimento educacional especializado fosse realizado na rede regular de ensino. As escolas especiais foram, durante décadas, a única alternativa de oferta educacional para um público tradicionalmente excluído e visto como incapaz: o aluno com deficiência.

A Conferência Nacional de Educação Especial, realizada em 1994, reafirmou a urgência do atendimento educacional para pessoas com deficiência na rede regular de ensino e não somente em escolas especiais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei 9394, publicada no Diário Oficial da União, de 23 de dezembro de 1996) prevê uma escola comum a todos, abrindo espaço para análise dessas experiências na intenção de modificar o papel atribuído à escola, propondo uma verdadeira atitude de mudança, na qual o professor deveria refletir sobre sua prática, analisando as situações e qualificando-as. É fundamental também que ele consiga adaptar os pressupostos teóricos à realidade, o que o tornará dinâmico para buscar as soluções aos problemas e às questões que chegam à escola.

O capítulo II da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vai tratar da educação básica e, em sua Seção II, estão dispostas a organização e regras para o funcionamento da educação infantil.

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (LDB 9394/96)

No Brasil, a educação infantil compreende a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físi-

co, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Ela é oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças até três anos de idade, e em pré-escolas para crianças de quatro e cinco anos. O atendimento na educação infantil obedece à carga horária mínima de oitocentas horas, distribuídas em duzentos dias de trabalho educacional em turnos mínimos de quatro horas diárias para o turno parcial e sete horas para o turno integral (incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

A Educação Especial é uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino público e privado, para alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Isso implica que todas as escolas devem estar preparadas para receber tais educandos sendo necessário oferecer um serviço de apoio especializado, na escola regular, para essa clientela de zero a seis anos. Portanto, compreende também a educação infantil.

O Centro Integrado de Desenvolvimento (CID) foi idealizado para acolher crianças com necessidades educacionais especiais na escola regular, num trabalho que começou com a ideia de integração. Cabe ressaltar que na época, em 1990, não existia legislação que permitisse este tipo de proposta em creches e pré-escolas, sendo preciso criar um projeto que foi analisado e aprovado pela Secretaria de Saúde e o Juizado do Menor, órgão público regulador naquele período. Amparada pela Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente, a qual diz que *toda a criança tem direito à igualdade sem distinção*, a proposta do CID considera fundamental o relacionamento da criança deficiente com as demais, pois acreditamos que o isolamento social é o reforço de um problema agravado pela discriminação e pelo preconceito.

O dicionário Michaelis (2009) define a palavra *todo* como um adjetivo que quer dizer *completo, integral, inteiro*. Como pronome, significa *todo mundo, toda a gente, todas as pessoas*.

Para nós, estava claro que deveríamos oportunizar que todas as crianças estivessem na escola, pois não se pode dizer quanto uma pessoa é capaz de aprender. Perceber o indivíduo em seu todo é olhar para uma grande riqueza de possibilidades.

Para Maria Teresa Mantoan, todo o ser humano nasce com potencial e tem direito de desenvolvê-lo. *Não podemos dizer até onde uma pessoa chegará. A inteligência não se submete a oráculos*. (Mantoan, 2006, p.62)

Durante os dois primeiros anos de fundação, o CID serviu de laboratório junto aos órgãos governamentais para a promulgação da Lei 8069 que regula a entrada de crianças com deficiência em creches e similares.

Já em 1994, com a Declaração de Salamanca, constitui-se uma verdadeira mudança de paradigma da Escola Interativa para a Escola Inclusiva. Tal documento fixa-se como Carta Magna partindo do pressuposto que *as escolas regulares com orientação para educação inclusiva, são o meio mais eficaz de combater as atitudes discriminatórias, proporcionando o desenvolvimento de comunidades integradas, base da construção de uma sociedade inclusiva e obtenção de uma real educação para todos*. (Declaração de Salamanca, 1994, p.9)

Em nossos estudos para constituirmos uma escola para todos, alicerçamos nossa proposta pedagógica na pedagogia de projetos e na linha de ação que abre um espaço para escuta e intervenção psicanalítica em todas as áreas de abrangência do CID. A inclusão faz parte do cotidiano do CID como mola propulsora, buscando dispositivos que possam servir de apoio às ações aqui realizadas e propondo uma nova forma de conduzir a educação, acreditando nas utopias possíveis.

O cidionário e a pedagogia de projetos

Na busca de dispositivos que permitissem o aprendizado e o desenvolvimento sócio-afetivo dos nossos pequenos alunos, chegamos ao construtivismo interacionista que propõe a Pedagogia de Projetos. Ela tem por objetivo organizar a construção dos conhecimentos em torno de metas previamente definidas, de forma coletiva, entre alunos e professores. Permite um trabalho interdisciplinar, no qual cada sujeito contribui com o seu melhor e significa singularmente as conquistas escolares.

O trabalho com projetos possibilita a abordagem de uma infinita gama de assuntos: interesses do grupo, questões de atualidade, conteúdos curriculares... O processo avaliativo se dá pela observação e interação do professor, assessorado pelos profissionais da equipe escolar, que no CID é composta por terapeutas ocu-

pacionais, coordenadora pedagógica, psicanalista, psicomotricista relacional, fonoaudióloga e nutricionista. A divulgação de resultados precisa informar o momento pedagógico atual do aluno. A forma mais eficaz de divulgação é feita por meio de relatórios e pareceres escritos que são encaminhados e debatidos com os pais e ou responsáveis.

O projeto é considerado um recurso destinado a dar vida ao conteúdo, tornando a escola mais atraente. Significa acabar com o monopólio do professor tradicional que decide e define ele mesmo o conteúdo e as tarefas a serem desenvolvidas, valorizando o que os alunos já sabem ou respeitando o que desejam aprender naquele momento.

Na Pedagogia de Projetos, a atividade do sujeito aprendiz é determinante na construção de seu saber operatório. E esse sujeito, que nunca está sozinho ou isolado, age em constante interação com os meios ao seu redor. Segundo Paulo Freire (1996), *o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo*. O papel do educador, em suas intervenções, é o de estimular, observar e mediar, criando situações de aprendizagem significativa.

O termo projeto vem do latim, particípio passado de projicere, que significa lançar para frente. Ao analisar, buscar e aprender o significado da palavra *projeto* pode-se entendê-la como um plano, um intento, um empreendimento, ou seja, uma intenção preliminar sobre algo que se quer construir ou estudar, comunicar, inspirar.

Cidionário: um dicionário sobre inclusão

Ao lançarmos as sementes da inclusão, nos deparamos com um universo de escolas que buscavam, no CID, uma referência em sua proposta pedagógica, pela organização do currículo, pela proposta de avaliação, na estruturação das turmas, bem como na formação dos professores. Isto nos mobilizou para a construção e análise de conceitos que julgamos importantes para discussão da práxis da inclusão.

Partindo de reflexões internas, surgiu a ideia da formulação de um dicionário que agregasse os verbetes mais significativos quando se fala de inclusão, para que todos pudessem exercitar os conceitos com referência na experiência do CID.

O CIDionário foi construído junto com alunos, professores, funcionários, pais e colaboradores do CID com o objetivo de clarear, enriquecer e difundir a nossa prática de *inclusão*, uma vez que todos os profissionais estavam mobilizados para esse fim. Cada verbete foi estudado como forma de provocar, em especial às crianças do nível IV que faziam muitas perguntas na tentativa de conhecer o mundo a partir da experiência de quem tem cinco ou seis anos de idade. Perguntas como: *Por que o Gabriel usa fraldas se ele tem cinco anos como eu?* (Érica, aluna do CID, cinco anos, ao referir-se ao colega que necessitava de fraldas pois tinha diagnóstico de Transtorno Global do Desenvolvimento, 2005)

Ao propormos esse projeto para as crianças, usamos diferentes jogos, leituras de histórias que falassem do tema, apresentamos a eles o dicionário da língua portuguesa, fizemos experiências científicas caracterizando cada uma das palavras para que, no final, eles pudessem tirar as conclusões necessárias para ilustrar nosso CIDionário.

Essa primeira provocação, *dicionário sobre inclusão, inclusive*, surgiu da nossa necessidade de dar sentindo àquilo que nos faz pertencer a um grupo. A palavra inclusive, nesse contexto, se propõe a colocar por terra a ideia de que a escola inclusiva só existe porque tem alunos com diagnóstico de deficiência ou altas habilidades e superdotação, desconsiderando a diversidade de sujeitos que circulam pelas salas de aulas desde sempre. Toda a escola deve estar aberta à diferença pois, se assim não for, não teremos alunos nas classes.

Um dos conceitos que nos provocaram estranhamento foi o de *turmas heterogêneas*. Este começou a ser usado para denominar os grupos em que se encontravam alunos com deficiência junto com os alunos "normais", sendo que os demais grupos eram considerados *homogêneos*. As provocações que fazemos nos cursos de formação, quando falamos do nosso trabalho, dizem respeito à diversidade de pessoas que uma sala de aula comporta. Assim, temos loiros, morenos, negros. Os de olhos azuis, de olhos castanhos. Os altos, baixos, gordos, magros, os que usam óculos, os que não usam, uns mais desinibidos, outros mais recatados, uns mais falantes, outros mais quietos, meninos e meninas...

Encontramos no dicionário Aurélio da língua portuguesa (2004) a definição da palavra heterogênea como sendo um adjetivo que designa *aquilo que é de diferente natureza ou o que é composto de diferente natureza*. A partir da experiência docente e gestora do CID, entendemos que nenhum aluno é igual ao outro, mesmo os que portam algum diagnóstico não são e não podem ser reduzidos a seus diagnósticos e, portanto, pode-se dizer que não há uma sala de aula mais ou menos heterogênea.

Acreditamos que qualquer turma é heterogênea e esta é uma de suas maiores riquezas. Portanto, não trabalhamos no sentido de homogeneizar o grupo de alunos, mas, cada vez mais, procuramos perceber quais são as características que nos aproximam e que nos distanciam. Desta forma, criou-se uma definição de *turmas heterogêneas*, que consta no CIDionário assim: "grupos impossíveis de se restringir a iguais". Nessa linha de pensamento definimos *diferença* como *tudo aquilo que somos*.

Nossos alunos foram provocados a pensar sobre o que significava diferença e como se poderia definir algo heterogêneo. Nesse processo, o forte foi pensar sobre si mesmo: como sou, do que gosto, o que sei fazer. Quando os resultados das pesquisas feitas por eles foram apresentadas, as crianças compararam suas descobertas e desenharam os verbetes sugerindo que, no final, pudéssemos fazer um grande quebra-cabeça. Assim, todos poderiam ser contemplados.

Se juntarmos todos os desenhos diferentes, vamos formar uma outra figura, podia ser um quebra-cabeça assim nós podemos brincar de CID. (Carina, 5 anos, referindo-se aos desenhos diferentes que surgiram após as provocações que foram feitas, 2005)

Apresentamos aos alunos o projeto *Eu sou assim e você?*, no qual havia descobertas sobre a origem do nome, a árvore genealógica, as impressões digitais, a construção da identidade e a relação com o outro. Esse projeto serviu para que, ao falarmos de inclusão, pudéssemos levar em consideração que a singularidade não é da ordem do individualismo, e sim, nos oferece a possibilidade de sermos sujeitos que se aproximam por semelhanças e diferenças e que estamos em constante relação com a natureza.

Uma das funções do CID é possibilitar a formação psíquica do sujeito, através das relações interpessoais e das marcas que estas imprimem. Para isso, faz-se necessário falar sobre SINGULARIDADE, que no CIDionário é *a essência que nos constitui, nos define como únicos, diferentes e possíveis de nos relacionarmos*.

Desenhei eu na natureza porque todos nós precisamos de terra, sol, água para existirmos. (Roberto, 4 anos, referindo-se ao que precisamos para sermos únicos, pois ninguém é igual a ninguém, 2005).

A partir de 1997, por conta da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o CID foi convidado para fazer parte dos grupos de formação continuada da Rede Estadual e Municipal e em algumas escolas privadas do Estado para apresentar, junto ao corpo docente das escolas, estratégias para pensar, considerando cada realidade, a inclusão escolar.

Em nossos encontros com outras escolas havia uma afirmação comum sobre a dificuldade do professor em respeitar a condição de aprendizagem de seus alunos em contexto de diversidade. No entanto, nos parecia mais uma forma de tentar compreender o novo papel do professor que a nova escola de qualidade para todos estava exigindo.

É preciso respeitar o ritmo de cada um, mas será que o aluno de inclusão não vai interferir deixando a turma muito lenta e abaixo do nível de avaliação esperado? (Relato de um professor da rede estadual de ensino ao referir-se a avaliação por prova única, como sempre foi feito na escola, 1997)

Novamente recorremos ao CIDionário, buscando conceituar os verbetes ética, ritmo e flexibilidade.

O CIDionário define ÉTICA como *princípios e valores de qualidade de vida para todos*. Podemos pensar em ética quando nos movimentamos no mundo constantemente em busca da felicidade. Isso faz com que nossos projetos de vida encontrem maior ou menor consonância com outros projetos de vida. Pensar na educação é fortalecer nosso projeto de vida e, dessa forma, assumirmos nossas posições diante da sociedade. Conforme o dicionário Aurélio (2004), a ética está embasada num conjunto de normas e princípios que norteiam os juízos de apreciação referentes à conduta humana.

Ao falar de ética, trabalhamos com valores que vão para além de evitar pensamentos e

emoções negativos. Como propõe Sua Santidade o Dalai-Lama (1935/2006), é necessário que modifiquemos nossos hábitos e nossa índole para desenvolver ações que expressem compaixão, nossa essência na conduta humana.

Para as crianças do CID, a ética inspira profundas transformações, como a lagarta e sua passagem até a condição de borboleta. Ou como a translucidez de um arco-íris que, intocável no céu, pode esconder valorosos tesouros.

No dicionário da língua portuguesa Silveira Bueno (2001), a definição de ritmo é a essência da poesia em que se agrupam os valores de tempo combinados por meio de acentos, num verso ou numa frase musical. Também diz respeito à condição das marés, regidas pela frequência da lua, ou as batidas do coração que, mesmo sendo um músculo, cria sua forma de manifestação única. É uma definição de ritmo que, para nós, perpassa a condição de indivíduos e nos põe a refletir sobre a singularidade.

Fica claro, nas nossas discussões para a formação desse verbete no CIDionário, que *ritmo* cada um tem o seu.

Encontramos, no dicionário da língua portuguesa Silveira Bueno (2001), flexibilidade como um substantivo feminino que significa aptidão para várias coisas ou aplicações, docilidade. Partindo desse pressuposto, observamos que, para que o professor consiga ensinar a todos, é preciso que ele desenvolva essa característica de ser flexível e que sua ação reflita essa flexibilidade.

No CIDionário, as crianças entenderam *flexibilidade* como um jardim florido, onde cada uma das flores foi desenhada para compor o todo e as pétalas de umas serviam de apoio para as outras. O verbete foi assim definido: *flexibilidade é perceber o ritmo individual da coletividade.*

No livro do Romeu e da Julieta, todas as flores são uma só, porque elas se misturam, isso é muito flexível. (Sarah, 6 anos, entendendo conceitos através das histórias, 2005)

Uma escola não se faz sem uma pedagogia adequada, que de conta de apontar à comunidade escolar (alunos, professores, famílias, funcionários, comunidade do bairro) as propostas pela qual essa mesma escola aprende e ensina. Definimos como pedagogia de projetos a ação do CID para facilitar a inclusão, uma vez que os projetos pedagógicos permitem o desenvolvimento de habilidades individuais numa intenção coletiva de modificar o nosso conhecimento sobre os questionamentos iniciais do projeto e, desta forma, intervir no meio.

Tem-se por *pedagogia*, no CIDionário, "a relação entre adulto/criança, ensinar/aprender, arte/educação, assumindo um projeto diferente de escola".

Os *conteúdos*: *não têm fim em si mesmos, servem de meio para desenvolver as habilidades dos alunos, tornando as aprendizagens significativas*.

A teia que une profissionais, currículos, concepções pedagógicas proporcionando conviver, define o que, no CIDionário, está descrito como *interdisciplinariedade*.

Para que uma escola seja potencializadora de ações que compõem uma educação com o compromisso de atingir a todos, percebemos a necessidade de uma equipe de apoio que possa transitar entre o discurso e a prática de forma a estar aberta ao diálogo e às novas construções que surgirem deste encontro. Para entendermos a necessidade desse circuito, nos propusemos, através do CIDionário, a conceituar o verbete *interlocução*, que é entendido como *formar redes e possibilitar ações: conviver, convergir, dialogar, debater, desafiar, aprender. Compreender educação e saúde*.

Todo este trabalho de questionamento, diálogos, tessituras e construção de verbetes que alicerçam a proposta do CID, serviram para que nos orientássemos nas escolhas para a condução do trabalho desta escola. Como este espaço foi fundado com vistas à inclusão, foi importante que nos deparássemos com tais verbetes, construindo aquilo que é o nosso diferencial: a *inclusão*. Incluir a todas as crianças na escola não é uma simples inovação educacional, implica em reconhecer que o outro é sempre implacavelmente diferente, pois a diferença é o que existe, a igualdade é inventada e a valorização das diferenças impulsiona o progresso educacional.

Considerações finais

Em seu livro Qualidade em Educação Infantil, Miguel Zabalza (1998) cita a linguagem como uma peça essencial na educação infantil, pois é desta forma que vai sendo construído o pensamento e a capacidade de decodificar a própria experiência, ou seja, a capacidade de aprender.

O CIDionário tem sido uma fonte rica de produção de linguagem utilizando-se, além do recurso da fala, jogos psicomotores, artes, música e produzindo uma forma de entender as relações sociais, aceitar as diferenças e aprender com a diversidade. Nesse caminho, vemos surgir valores como tolerância, paciência, respeito e compaixão, criando oportunidades para a expressão das emoções e a capacidade de agir em meio à diversidade.

Esse é, para nós do CID, o conceito para *inclusão*: *é um bem comum, uma questão de ética, um posicionamento, um olhar. Inclusão é uma atitude, um compartilhar e conviver num mesmo tempo e num mesmo espaço. É ver o todo olhando para o singular, é destacar a diferença sem enfatizar o diferente*.

O CIDionário é um dos recortes da nossa prática que permite que, ao nos depararmos com esses verbetes descritos, possamos ter uma noção de como deveriam funcionar as escolas a partir daquilo que foi proposto pela LDBEN. Tais conceitos nos confirmam que é possível fazer uma educação para todos e que é preciso fazer escolhas de princípios, práticas e dispositivos que facilitam essas propostas.

A educação atual engloba todas as habilidades que uma criança necessita para seu relacionamento em nossa sociedade. Isso significa a instrução em habilidades tão básicas quanto andar, comer, conversar e manter a atenção considerando o processo de aprender/ensinar como algo dinâmico e interativo.

São os educadores que adaptam o currículo e os métodos pedagógicos. Educadores e especialistas devem fazer as adaptações pedagógicas e ambientais, escolher atividades apropriadas, dividir as tarefas conforme as habilidades de cada um, manter turmas ou grupos menores de modo a garantir a atenção sobre o aprendizado de cada criança.

Os métodos integracionistas e de construção do conhecimento que levam em consideração a singularidade, promovem a autonomia, desenvolvem a curiosidade e facilitam o aprendizado de todos. Dar atenção aos aspectos emocionais principalmente em nível de segurança e prazer, assegurando o convívio social. Um ambiente mais cooperativo facilita o olhar do grupo para a colaboração e estimula a cultura de diversidade promovendo experiências de interação.

A participação das famílias enriquecendo os espaços de trocas e abrindo caminhos para uma educação que é de responsabilidade de todos.

O processo avaliativo deve ser sistemático. Uma avaliação qualitativa que descreva as evoluções e os desafios, bem como a intervenção do educador, facilita a percepção do que deve ser aprimorado no contexto escolar.

Alves (2001) fala sobre uma ideia que traduz como enxergamos o CID. Gostaríamos de terminar este trabalho compartilhando esta visão de escola: *Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-las onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado*. (ALVES, 2001)
Com tudo isso, o CIDionário acaba por definir: *Centro Integrado de Desenvolvimento como uma forma possível e ética de se fazer escola inclusiva.*

Referências bibliográficas

Alves, Rubem. *Gaiolas e asas,* 2001. Disponível em *www.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0512200109.htm*

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em *www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 29 de janeiro de 2015*

Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em *www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm*

Bueno, Francisco da Silveira. *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: FENAMI, 2001

Cabral, Suzana Veloso. *Psicomotricidade Relacional Clínica e Escolar*. Rio de Janeiro: Revinter, 2011

Dalai-Lama. *Uma ética para o novo milênio.* Rio de janeiro: Sextante, 1935/2006

Declaração de Salamanca, 1994. Disponível em *portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf*

CIDionário

um dicionário sobre inclusão: inclusive

Declaração Universal Dos Direitos Da Criança Onu. Disponível em *www.dnet.org.br/direitos/sip/onu/c-a/lex41 novembro de 195*

Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 2004

Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 36ª edição

Hernandes, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: projetos de trabalho*. ArtMed: Porto Alegre, 1998

Hernandes, Fernando; Ventura, *Montsserrat. A organização do currículo por projeto de trabalho: o conhecimento é um calendoscópio*. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 5ª ed

La Talle, Yves de. *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática,1998

Vergonha, a ferida moral, Rio de Janeiro: Vozes, 2002

Mantoan, Maria Teresa. *Educação diversidade na prática*. In: Revista Sentidos: inclusão social e a pessoa com deficiência. Ano 6, nº 36, 2006.

Michaelis. *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2009. 5ª edição

Perrenoud, Philippe. 10 *Novas Competências para Ensinar.* Porto Alegre: Artmed, 2001

Rocha, Ruth. Romeu e Julieta. *Ilustração de Claudio Martins*. São Paulo: Ática, 1998. 8ª edição

Zabalza, Miguel A. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed, 1998

A literatura na infância

Maria Inês Côrte Vitória Doutora Em Educação. Professora do PPGEdu/FACED/PUCRS.
Dirce Hechler Herbertz Doutoranda em Educação pela PUCRS

Introdução

Tomando como base os dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), divulgado em julho de 2012 pelo Instituto Paulo Montenegro (IPM) e pela Organização Não Governamental (ONG) Ação Educativa, entre os estudantes do ensino superior, 38% não sabem ler e escrever plenamente. O percentual da população considerada alfabetizada funcional apresentou aumento de 61% em 2001 para 73% em 2011. Um em cada 4 brasileiros domina suficientemente as habilidades de leitura, escrita e matemática, afirmam os dados da pesquisa. Apesar dos avanços alcançados, carecemos de resultados mais expressivos no que tange à utilização destas habilidades. Este panorama se reflete no percentual de 38% de acadêmicos que não dominam plenamente as práticas de leitura e escrita no ensino superior.

Assim sendo este estudo se propõe a analisar as possíveis razões que levam os alunos da Educação Infantil, desejosos de leitura e escrita nesta etapa de ensino, a se afastarem tanto das práticas de leitura e escrita ao longo da trajetória escolar. Talvez se possa pensar, mediante experiência de ambas as pesquisadoras deste estudo, que em muitos casos a leitura de literatura não tenha sido apresentada como momento de prazer, de deleite, momento este em que a leitura por si só já teria seu valor pedagógico garantido. Ainda no campo da inferência, talvez a leitura tenha ocupado um papel com fins avaliativos.

Tal cultura poderia ser rompida na medida em que houvesse práticas pedagógicas que contemplassem e incentivassem a cultura leitora desde a Educação Infantil. Nesse sentido, a exemplo das ideias de Montessori), a qual defendia que o caminho do intelecto passa pelas mãos, porque é por meio do movimento e do toque que as crianças exploram e decodificam o mundo ao seu redor, é que se pode pensar que as práticas pedagógicas em literatura necessitam ser revisitadas, com vistas à aproximação do aluno com o livro.

Caminhos metodológicos

Esse estudo foi desenvolvido numa perspectiva metodológica de abordagem qualitativa, de cunho descritivo. Nesse sentido, fundamenta-

da por este paradigma é que se fez a análise de conteúdo (Bardin, 2010) das observações realizadas.

Retomando a perspectiva que este estudo assume, centramos nosso foco na análise das possíveis razões que levam as crianças da Educação Infantil, desejosas de leitura e escrita nesta etapa de ensino, a se afastarem tanto das práticas de leitura e escrita ao longo da trajetória escolar. Para a execução deste estudo, foram estabelecidos alguns passos metodológicos para a coleta de dados, que consistem em: contato e autorização da escola para a coleta de dados; diálogo com as professoras; observações realizadas em sala de aula com uma turma de alunos com 4 anos (nível III) e uma turma de alunos com 5 anos (nível IV) da Educação Infantil e uma intervenção em cada turma, a partir da contação de uma história infantil intitulada: *A ovelha rosa da dona Rosa*, de Donaldo Buchweitz.

Tais observações transcorreram no decorrer do segundo semestre de 2013 em uma escola da Rede Privada de Porto Alegre. Foram pré-estabelecidos critérios a serem observados em sala de aula, dentre eles: a) presença de leitura de literatura em sala de aula; b) espaço para contato dos alunos com os livros; c) momentos de leitura dos alunos; d) leitura realizada pela professora na contação de histórias. As observações foram devidamente registradas no Diário de Aula das pesquisadoras. Segundo a perspectiva de Zabalza (2004), denomina-se de Diário de aula. Diário este registro em que é possível anotar tudo o que é perceptível na sala de aula, neste caso, dos alunos de níveis III e IV da Educação Infantil, assim como as percepções do pesquisador sobre o cenário observado.

A partir dos dados coletados realizou-se uma primeira leitura e organização dos dados para, em seguida, estabelecer as categorias de análise, que são:

- a leitura de literatura como fonte de repertório vocabular;
- a leitura de literatura como iniciativa necessária e fundamental para a criação de uma cultura leitora na Educação Infantil;
- a leitura de literatura como hábito diário no cotidiano escolar.

A leitura de literatura como fonte de repertório vocabular

O contato com o livro na Educação Infantil é fundamental no sentido de mobilizar-se para uma cultura leitora considerando-a essencial à cultura de uma sociedade. A leitura como passaporte para a vida perpassa pela paixão de ler e aprender. O gosto pela leitura não é algo dado, é construído. Ler a vida, ler o mundo. *Ler para brincar com as palavras, ler para imaginar e imaginar-se, ler para sonhar, ler por gostar de ler* .(Hoffmann, 2008, p. 135)

Nesse sentido, pode-se pensar no legado Montessoriano, partindo do concreto rumo ao abstrato, o que significa dizer que l as crianças de Educação Infantil aprendem melhor pela experiência direta – de procura e descoberta – do que pela experiência informada.

No contexto contemporâneo saber ler e aprender a ler, sobretudo na educação infantil, não é apenas ler livros, é também ler outros textos como rótulos, imagens, símbolos, números entre outros. As crianças desde a tenra idade, tem e estão em contato com a leitura da palavra escrita através dos livros infantis, dos portadores de texto, dos espaços oferecidos pelas mídias digitais e pela mídia impressa e demais fontes de comunicação e de informação disponíveis na sociedade.

Uma das exigências da contemporaneidade e principais metas da educação brasileira, é alcançar o propósito das crianças adquirirem atitudes leitoras para serem adultos leitores. Nesse sentido, a presença de livros na sala de aula da educação infantil que estejam ao alcance das crianças assim como a leitura mediada pelo adulto são considerados requisitos indispensáveis. Partindo desse princípio, é possível inferir que observou-se a presença dos livros infantis na sala de aula de forma constante, assim como o contato das crianças com os mesmos, tanto no nível III quanto no nível IV. Pode-se pensar que há estímulos para que as crianças se familiarizem com os diferentes gêneros literários. Assim como a escola, entende-se que da mesma forma o contexto familiar da criança é espaço privilegiado para a construção da cultura leitora.

De acordo com Medel (2012) há *estudos que revelam que aquelas crianças que em seus lares contam com a presença de diversos textos e*

famílias com maiores níveis de escolaridade, que utilizam a linguagem escrita de forma cotidiana e com distintos propósitos, têm mais possibilidades de conseguir melhores aprendizagens. (p. 196)

Tal fato se evidencia no momento da intervenção realizada com as crianças do nível III. Após a leitura da história *A ovelha rosa da dona Rosa* abriu-se um momento para dialogarmos sobre o conteúdo, as ilustrações e a moral da história. Quando questionados quando e onde lêem, surgem as seguintes respostas: "leio aqui na escola"; "leio em casa antes de dormir". No questionamento se em casa alguém lê histórias para eles, obtivemos as falas: "meu pai conta histórias"; "minha mãe conta"; ao passo que um aluno se manifesta dizendo que "na minha casa ninguém conta". Esta fala aparece em tom de voz demonstrando descontentamento.

Nessa perspectiva é fundamental que um adulto leia para a criança assim ela vai compreendendo e adotando uma cultura leitora adequada. É importante também desafiar a criança no grau de complexidade da história para construir seus significados deparando-se com textos simbolicamente ricos de interpretação. Ao ler livros ou outros materiais impressos para as crianças, o professor se depara constantemente com o desafio de (re)construir significados para si próprio a partir dos textos complexos. (Medel, 2012). E essa atitude é gradativamente internalizada pela criança como procedimento ativo perante a leitura. A capacidade de ler de um sujeito, adulto ou criança, depende do conhecimento que esse sujeito tem dos escritos tratados no texto (conteúdo), aliado, é claro, ao reconhecimento das letras e das palavras. Para Freire (1988, p. 8)

A leitura da palavra é sempre precedida da leitura de mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não uma manipulação mecânica das palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.

Para trabalhar com histórias no contexto infantil *é preciso, antes de mais nada, que se tenha claro que a literatura precisa recrear, divertir.* (Junqueira Filho; Kaercher; Cunha, 2012, p.44)

De igual modo ter o cuidado na seleção dos livros para contar as histórias, de modo que estes tenham *atrativos suficientes para despertar-lhes o desejo de ouvir a história e a curiosidade de interagir com aquele objeto chamado livro.* (p. 44)

Assim sendo, considera-se a importância da leitura como algo prazeroso. Além da leitura como deleite, a literatura tem um papel fundamental na vida da criança, pois *na medida em que a criança se projeta sobre um personagem, é possível que aceite melhor seus problemas, suas frustrações e seus medos. Ela se reconhece e se diverte por meio de certas atitudes.* (Dornelles, [et al] 2012, p. 84)

Nessa perspectiva pode-se compreender o interesse das crianças por alguns tipos de livros, fato observado pela professora do nível IV da educação infantil quando relata que *as crianças já fazem a escolha dos livros que querem ler, pela história em si, pelo nome do autor ou pela editora*. Possivelmente tal fato ocorre porque a professora trabalhou e estimulou as crianças a deterem seu olhar sobre os aspectos que compõe um livro infantil. Portanto, independente do formato, cor ou tamanho, o livro é responsável pelo encantamento do ser humano, independente da faixa etária.

A leitura de literatura como iniciativa necessária e fundamental para a criação de uma cultura leitora na educação infantil

Em geral as pessoas leem pouco, independentemente do estilo de leitura. Isso mostra que se a leitura não faz parte da vida do adulto, como então estimulá-la desde a infância? Consideramos a presença de livros de literatura fundamental no cotidiano infantil, no seu convívio diário, para que a partir da familiaridade possa nascer o gosto, o desejo por um hábito que poderá vir a se tornar uma cultura na vida do aluno e da comunidade.

Hoffmann (2008) ao abordar sobre aprender a ler ou a gostar de ler sugere uma prática simples, ou seja, ler para as crianças todo dia. Podem ser textos pequenos, poemas, imagens, pinturas de artistas plásticos, fotografias, propagandas. Ao se tratar especificamente sobre leitura de livros de literatura , as crianças pertencentes ao estudo tem acesso a variados gêneros literários e tipos de livro preferido, dentre eles: *livros de montar; livro convencional; aquele que as figuras levantam quando a gente abre (3D); livro de colorir; livro com quebra-cabeça.*

De igual modo buscam os diferentes gêneros,

quando afirmam: "eu gosto daqueles que tem lanterna"; "aqueles que tem um tabuleirinho"; " tem aqueles que a gente tem que abrir".

Quintana afirma que as pessoas que aprenderam a ler e não tem o hábito da leitura, são por ele considerados os verdadeiros analfabetos. Ao que Hoffmann (2008) acrescenta, afirmando *ler envolve, mais do que o saber ler, [...] significa aprender a gostar de ler* (p. 139). Infere-se que esse gosto pela leitura está sendo desenvolvido pelas professoras com as crianças na sala de aula do nível III e nível IV da Educação Infantil ao contar histórias diariamente para elas. E quando questionado às crianças se gostam de ler livros, os pesquisados foram unânimes na resposta: "Sim". E o entendimento das crianças acerca do porquê se lê livros, responderam *pra gente aprender a ler*, ou seja, associam a leitura de livros ao fato de aprender a ler.

Na rotina diária, há espaço na escola pesquisada para a leitura na educação infantil. Há momentos em que a professora lê as histórias para os alunos, bem como há a leitura individual de cada um, e, posteriormente, os alunos contam sua versão da história aos demais colegas. Segundo o relato de uma das professoras, *eles lêem livros na sala, na biblioteca e depois falam se gostaram, se indicam aos colegas para leitura*. Na atividade de interação com as crianças de nível IV, igualmente foi realizada a contação da história: *A ovelha rosa da dona Rosa* ,e a partir dela, houve espaço para reflexões e debate sobre a história. Ao serem questionadas se gostam de ler livros, as crianças afirmaram que sim. E a resposta dada por eles sobre o que pensam por que se lê histórias, é a seguinte: *pra dar mais emoção, pra aprender a ler e pra aprender a escrever*. Nessa perspectiva, Dornelles [et al] (2012, p. 84) afirma que *emoção e imaginação não deveriam restringir-se apenas a uma fase da vida das crianças. Desde cedo devemos garantir-lhes espaço e tempo para criar e jogar com as palavras na busca de seus diferentes sentidos.*

Ao falar sobre leitura e escrita com as crianças, Junqueira Filho (2001) entende que essa prática pode se tornar algo simples e direto, lendo e escrevendo junto com elas. Também afirma que tudo na vida se aprende, como por exemplo, caminhar; falar; andar de bicicleta; recortar; pintar entre outros. O autor contribui afirmando ainda que *na nossa vida de adultos, é só começarmos a pensar e já nos damos conta das coisas que aprendemos a partir da prática refletida, de ações concretas e das avaliações dessas ações, da vivência com e sobre os objetos que nos desafiaram, por desejo ou necessidade, a conhecê-los, a desvendá-los*. (p. 141-142)

O processo de ação refletida acerca do ler e escrever passa pela etapa em que deve ser bem explorada para não comprometê-la. Em síntese, é preciso ter clareza sobre a importância e o sentido de saber ler e escrever. É importante ter clareza acerca de que significado dar a esta linguagem e que sentido social dar a esta escrita. De acordo com Hoffmann (2008, p. 141) *ensinar crianças, jovens e adultos a "gostar de ler" é uma tarefa mágica. [...] é mister ser um apaixonado pela leitura, para saber escolher os textos certos, que despertem nos leitores iniciantes a mesma paixão que já sente o ensinante*.

A título de identificarmos a presença dos livros no contexto familiar/pessoal das crianças do nível IV, lançamos a seguinte questão: Vocês têm muitos ou poucos livros em casa? De acordo com as respostas obtidas dos alunos, transcrevemos as respostas na íntegra.

Criança 2: O (fulano) tem um livro de mal assombração, de lanterna.
C. 1: Eu tenho uma gaveta cheia.
C. 2: Eu tenho um monte, mas um monte onde fica a TV.
C. 3: Eu tenho um monte perto onde fica minha cama.
C. 1: Eu tenho um montão.

Nesse sentido pode-se pensar que para a realidade destas crianças o contexto familiar é permeado com livros de histórias, favorecendo o universo de leitura. Evidencia-se também o valor atribuído à leitura de livros por parte dos pais, ao incentivar os filhos na aquisição e uso dos mesmos estimulando à leitura. Avançando um pouco sobre a compreensão da leitura no contexto familiar das crianças foram elaboradas outras questões como: vocês leem em casa? Os pais leem para vocês? Vocês leem para os pais? Em todas as questões as respostas foram afirmativas. Segundo Junqueira Filho; Kaercher; Cunha (2012, p. 45) *O importante é que a criança vá se conhecendo pela parceria com o adulto, como leitora e escritora do seu mundo, que ela*

vá se dando conta do sentido e do poder da escrita, desejando, mais cedo ou mais tarde, aprender a utilizar essa linguagem, dominá-la, registrando-se e expressando-se por meio dela.

Dessa forma, é importante ter a compreensão que o interesse e o gosto pela leitura não são advindas de uma decisão dos adultos, mas estes podem ser os mediadores e incentivadores da criança pelo gosto de ler. Porque *para gostar de ler é preciso ler para ler! Ler para ser ouvido! Ler em voz alta com emoção, com paixão! Não a leitura chata de textos chatos para aprender alguma coisa.* (Hoffmann, 2008, p. 141)

Portanto, para estimular e implantar a cultura leitora desde a educação infantil precisa-se pensar que a leitura aconteça por prazer, por deleite, pela curiosidade, pelo interesse, pelo gosto dos diferentes gêneros literários.

A mesma pergunta - Vocês têm livros em casa? – foi lançada para as todas as crianças investigadas no momento de reflexão após a história contada. As respostas obtidas nos remetem a reflexões sobre esse contexto. Seguem as respostas das crianças:

C. 1: Tenho muitos.

C. 2: Eu tenho mais roupas.

C. 3: Eu tenho mais brinquedos que livros.

C. 4:Eu tenho mais brinquedos e roupas que livros.

Nas situações como as que descrevemos neste estudo nos mostram que ainda se faz necessário uma conscientização dos adultos, nesse caso, os pais, sobre a importância do livro e da leitura de literatura na vida da criança.

As crianças por sua vez tem o contato com o livro, leem histórias a partir do espaço e tempo que encontram na escola, espaço em que o papel da professora é fundamental. Hoffmann (2008) ao abordar sobre a aquisição de livros pelos pais para uso da criança no contexto familiar e assim criar o gosto e o prazer pela leitura afirma: *Livros são caros, dizem muitas pessoas, e por isso não os compram. Mas celulares também são caros, brinquedos mais ainda, revistas são caras e superficiais [...] TVs, DVDs, equipamentos de som são caros. E as famílias brasileiras de todas as camadas sociais disponibilizam aos filhos tais objetos. Só não disponibilizam livros.* (p. 135)

Esta é uma questão que precisa ser refletida junto com a comunidade escolar e familiar para que o trabalho docente consiga se efetivar.

Claro está que isso seria o ideal, pois na realidade brasileira o que temos é a escola como único reduto capaz de formar uma cultura leitora, dadas as condições socioeconômicas em que se encontram a maioria das crianças do Brasil.

A leitura de literatura como hábito diário no cotidiano escolar

O gosto pela leitura e o hábito de ler podem/devem ser desenvolvidos a partir da contação de histórias, desde a Educação Infantil. Os momentos de leitura de literatura e contação de histórias abrem possibilidades para debates entre alunos e professores. Nos momentos de leitura, abrem-se novas oportunidades para incorporar outros elementos que os textos proporcionam, os quais podem ser discutidos em sala de aula em diferentes atividades. Para o exercício da leitura faz-se necessário a formação continuada dos professores, os quais promovem a leitura na sala de aula formando leitores, uma vez que se entende que a leitura traz mensagens, é um veículo de informação e de entretenimento, proporcionando o leitor interagir com o mundo e suas significações, e no contexto escolar, o professor media a articulação do pensamento, motivando o aluno a ter um pensamento crítico. Nesse sentido, *é preciso alimentar a imaginação de nossos alunos, compartilhar leituras com eles e oferecer-lhes experiências de fruição para que descubram os encantos da literatura como uma forma de arte que possibilita conhecerem melhor a si mesmos, ao mundo e aos que os cercam, para que se tornem pessoas mais sensíveis, mais críticas, mais criativas*. (Baldi, 2009, p. 8).

Desta forma, cabe pensar a escola o espaço privilegiado para a formação do sujeito, no qual os estudos literários estimulam o exercício cognitivo, as significações do mundo real, a consciência do eu/outro, a leitura de mundo e o conhecimento da língua, da verbalidade significativa e consciente (Coelho 2000).

Entende-se que é necessário quando se trata de formar leitores considerar que o hábito da leitura é um processo construído desde a tenra idade, ou seja, desde a Educação Infantil, gosto esse que precisa ser fomentado, fazendo com que as práticas pedagógicas voltadas para este fim tenham sentido e significado na vida das crianças. É preciso haver um espaço motivador e afetivo, no qual a criança seja estimulada até mesmo pelo exemplo.

Por isso o trabalho com histórias permeadas pela ludicidade e pela imaginação é um trabalho com intencionalidade pedagógica, visando desenvolver a criança em suas vivências com situações e momentos de contato com a leitura, os quais a acompanharão ao longo de toda a vida.. É importante ainda trazer para esta discussão, a necessidade de apresentar à criança os diferentes gêneros textuais sempre na condição de ser algo lúdico e prazeroso para ela. De acordo com Abramovich (1995, p.17), *ler histórias para crianças, sempre, sempre. É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a idéia do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento... É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras idéias para solucionar questões (como as personagens fizeram).*

Assim sendo, para a formação de uma cultura leitora é preciso sistematizar ações que estimulem as relações da criança com o livro infantil com possibilidades de motivar sonhos, brincadeiras, fantasias e desenvolver a imaginação. Importante é que o entusiasmo se perpetue a partir das primeiras experiências com leitura de literatura, familiarizando-se desde a mais tenra idade com o mundo das letras e da leitura de literatura.

Considerações

Como resultados parciais deste estudo, podemos dizer que o interesse por ler e escrever ficou evidenciado nas atividades de observação e intervenção junto às turmas do nível III e nível IV da Educação Infantil como algo lúdico, prazeroso, e não obrigatório. Desta forma, contempla o legado Montessoriano em que as crianças aprendem melhor pela experiência direta de procura e descoberta. Acredita-se que a leitura, além de ampliar conhecimentos, enriquece o repertório vocabular, eleva o nível de produção textual, bem como produz sujeitos mais críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Ainda se pode inferir que:

a) para alguns adultos ainda é de difícil compreensão realizar leituras por deleite, justamente por terem *aprendido* ao longo de sua vida estudantil que a leitura se faz presente na escola apenas com fins didáticos, e não com finalidade de desenvolver o deleite e o prazer através de livros de literatura;

b) em alguns casos citados pelas crianças investigadas possivelmente não tenha sido desenvolvido o prazer da leitura pela leitura em si mesma, já que ela é oferecida como desencadeadora para atividades pedagógicas;

c) a implementação de uma cultura leitora é ainda um desafio não superado na realidade investigada, embora os esforços da comunidade escolar se encaminhem todos para esta direção;

d) a presença das famílias na rotina escolar é algo de expressiva valia para a implementação de tal cultura.

Entende-se que o prazer pela leitura é advinda do modo como o professor e os pais também se familiarizam com os livros e com a leitura. A importância que é dada em cada segmento é fundamental para que a criança crie uma cultura leitora, contribuindo assim para que dados como os do Instituto Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) possam ser mais significativos em avaliações que se realizarão pelo Instituto Paulo Montenegro. Acredita-se no papel do adulto como desencadeador desse processo do gosto e importância da cultura leitora no mundo infantil, justamente por ser uma fase da vida em que as crianças se espelham nos adultos. Incentivar a leitura estipulando um encontro diário com o livro para manuseá-lo livremente na biblioteca ou na sala de leitura, assim como a contação de histórias de forma sistemática permite que as crianças aprendam a recorrer aos livros em diferentes situações e quando adultos continuem sendo leitores exímios. E por fim, a leitura de contos sempre contribui na constituição de estratégias que auxiliem a imaginação infantil perante aspectos do mundo real. Portanto, entende-se que a leitura e a literatura são o passaporte para a vida.

Ressaltam-se ainda nesse estudo, as contribuições significativas de Montessori para a infância, importantes ainda hoje, século XXI, para o contexto das escolas brasileiras de Educação Infantil.

Destacamos aqui algumas delas:

a) conceber a educação como algo que se estende além dos limites do acúmulo de informações;

b) entender que a função da escola é a formação integral do sujeito: a *educação para a vida;*

c) considerar e desenvolver o potencial criativo desde a primeira infância, associando-o à vontade de aprender;

d) construir o conhecimento a partir das experiências no mundo;

e) oferecer um ambiente adequado onde a criança possa escolher o que tem interesse em aprender com liberdade e autonomia;

f) ênfase na educação sensorial na pré-escola;

g) ratificar o papel do professor como um mediador;

h) promover a participação efetiva da família;

i) avaliar através de anotações e observações que o professor vai registrando ao longo do desenvolvimento do aluno.

Nesta perspectiva as contribuições de Montessori para a Educação Infantil propiciam uma prática pedagógica na direção de desenvolver a personalidade da criança, a capacidade de deliberação, iniciativa e escolha independentes, bem como os aspectos emocionais. Por isso mesmo, tal legado, aliado a outros que destacamos no texto, nos é fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa.

Referências bibliográficas

Abramovich, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1995

Baldi, Elizabeth. *Leitura nas séries iniciais: uma proposta para formação de leitores de literatura*. Porto Alegre: Editora Projeto, 2009

Bardin, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa/ Portugal: EDIÇÕES 70, 2010

Brasil. I*nstituto Paulo Montenegro e Ação Educativa mostram evolução do alfabetismo funcional na última década*.

Buchweitz,D. *A ovelha rosa da dona Rosa*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009

Busquets, P. J. M.; Vallet, *M. Maria Montessori*. In: In: Sebarroja, James Carbonell, (Org). Pedagogias do Século XX . Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 26-35.

Capovilla, A.G.S., Gutschow, C.R. D. & Capovilla, F. C. *Habilidades cognitivas que predizem competencia de leitura e escrita*.

Psicologia: *Teoria e prática*. 6(2): 13-26. São Paulo, (2004)

Coelho, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000

Dornelles, L.V. [et al.]. *Linhas norteadoras em Educação Infantil*. In: REDIN, M.M. [et al.] Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 2012.

Freire, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 22. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1988

Hoffmann, J. M.L. *Avaliar: respeitar primeiro, educar depois*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

Junqueira Filho, G.A. *Conversando, lendo e escrevendo com as crianças na Educação Infantil*. In: Craidy, C.M.; Kaercher, G.E.P.S. *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001

Kaercher, G.E. P. S.; Cunha, S.R.V. *Convivendo com crianças de zero a seis anos*

Medel, C.R.M. de A. *Educação Infantil: da construção do ambiente às práticas pedagógicas*. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

Montessori, M. (1870-1952). *The Montessori Method*. Translated by Anne Everett George (1882). New York: Frederick A. Stokes Company, 1912

Zabalza, M. A. *Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004

Zabalza, M. A. *Qualidade em Educação Infantil*. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998

A rotina de crianças de zero a dois anos na educação infantil e as especificidades infantis

Marianne da Cruz Moura Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

No contexto da produção atual sobre a educação infantil, as crianças são concebidas como sujeitos de direitos e como pessoas concretas e singulares marcadas por especificidades que precisam ser respeitadas pelas instituições educativas no sentido de respeitarem sua inteireza pessoal, suas necessidades de atenção e cuidados, bem como suas capacidades de aprender e produzir cultura. Na organização das práticas educativas nas instituições a rotina é considerada como tendo um papel definidor na estruturação de tempos, espaços e atividades, portanto das ações e relações dos sujeitos envolvidos. Estudos de teóricos como Rousseau, Froebel, Decroly e Montessori já apontavam a necessidade de organização das atividades e dos espaços estabelecendo assim as bases para um sistema educativo mais centrado na criança.

Há poucas décadas era impossível pensar a creche como um ambiente espaçoso, atraente, com espelhos nos rodapés, cantinhos, brinquedos e materiais de diferentes texturas, cores... Essa nova concepção é pautada no olhar sobre as capacidades interativas do bebê de *exercer a sua expressividade como sujeito que age no mundo, contrariamente ao entendimento do bebê a partir da falta e de sua incompletude.* (Silva e Pantoni 2009) Montessori já apontava a importância do espaço interno que, para ela, este era (e é) cuidadosamente preparado para permitir aos alunos movimentos livres, facilitando o desenvolvimento da independência e da iniciativa pessoal.

É a partir dos estudos sobre as formas como os bebês constroem conhecimentos e interagem com os outros que têm contribuído para as novas construções sobre suas capacidades e habilidade interacionais, físicas e cognitivas. A nova concepção de criança interativa e o olhar para os processos de interações dos bebês têm emergido de estudos que revelam *a sensibilidade dos bebês às manifestações afetivas e estéticas do seu meio cultural, assim como o compartilhamento da emoção e atenção desde cedo nas relações interpessoais e a capacidade de interagir com o outro por meio de recursos que dispõem.* (Silva e Pantoni 2009, p.06)

Ou seja, o bebê passa a ser compreendido como sujeito que é agora, contemporâneo e inteiro/global. As crianças nas suas diferenças e

diversidades são completas não sendo possível compartimentá-la em suas ações e manifestações em setores como a escola faz. Aspectos estes já apontados por Montessori ao afirmar que a criança não é um pretendente a adulto e, como tal, um ser incompleto. Desde seu nascimento, já é um ser humano integral, o que inverte o foco da sala de aula tradicional, centrada no professor.

E é nesse contexto, que concentramos a nossa pesquisa - resultante em uma dissertação de Mestrado, na organização da educação das crianças menores de três anos, considerando que, dado o pouco tempo dessa inserção, pouco tem sido estudado sobre esse aspecto o que nos faz pensar que, embora as crianças de zero a dois anos estejam inseridas em instituições vinculadas ao sistema educacional e as diretrizes político-pedagógicas já considerem, em alguma medida, suas especificidades, o cotidiano em que tais proposições ganham materialidade, em alguns contextos, ainda é invisível.

Quando consideramos teorias que tematizam o desenvolvimento infantil em uma perspectiva interacionista e mediacional e que consideram a criança como ser completo, cujo desenvolvimento é mediado pela cultura, pelos outros e pelos signos dentre as quais destacamos a abordagem histórico-cultural de L. S. Vygotsky, A. R. Luria e A. Leontiev (2006) e a psicogenética de Henri Wallon (2007), é possível refletir que as vivências da criança nos contextos sociais onde se insere são definidoras do que e como se apropriam das práticas culturais, que envolvem modos de ação, operação, relação, jeitos de movimentar-se, de perceber, de sentir, de agir, de simbolizar, de significar o que/quem lhe rodeia e tornar esses modos próprios, internalizando-os e constituindo-se, com eles, como pessoa singular.

Ao lado de movimentos sociais organizados e suas reivindicações, podemos dizer que esses estudos contribuíram, de forma significativa, para o reconhecimento, tanto no plano teórico, como legal, da importância de um trabalho com função assumidamente educativa para as crianças de zero a cinco anos.

Nesse sentido, a rotina passa a ser compreendida como a estrutura básica organizadora da vida coletiva diária na creche ou pré-escola, cujo papel manifesta-se da organização do ambiente, do uso do tempo, da seleção e oferta de materiais e da seleção e proposição de atividades.

Esse papel implica, aos profissionais responsáveis pela organização da rotina, a necessidade de conhecer sobre o que se está objetivando quando se organiza um determinado ambiente, se propõe certa atividade e se dispõe determinados materiais num certo tempo. É preciso, portanto, conhecer as crianças, o que implica compreender seu desenvolvimento, suas necessidades e possibilidades para organizar o cotidiano com tempos e espaços que constituem formas de intervenção intencional do professor sobre a atividade infantil e, portanto, sobre suas possibilidades de desenvolvimento. Desse modo, a rotina, ao ser estruturante da organização do tempo e das atividades desenvolvidas durante todo o cotidiano da creche é parte altamente relevante do projeto educativo – ao instituir modos cotidianos de agir, ela educa as crianças, ou seja, constitui-se como prática pedagógica.

Ancoradas em uma perspectiva interacionista de desenvolvimento psicológico e, de modo especial, na abordagem histórico-cultural acerca do desenvolvimento humano (Vygotsky, 1984; Pino, 2005; Lopes, 2011), entendemos que as características humanas – do homem, da criança – resultam de processos de apropriação, definidos por Vygotsky (1984) como internalização de modos de funcionamento intermental e sua transformação em funções intramentais. Esse processo não consiste em transposição ou cópia do externo ao interno, mas em conversão de modos compartilhados socialmente de agir, pensar, significar, sentir em modos próprios, singulares de cada pessoa.

Esse processo é resultante de interações que as crianças vivenciam, mediadas pelos outros que a rodeiam e pelo signo (linguagem)– que de início, se materializa em sinais gestuais, mímicas, expressões, sons e tons de vozes humanas, risos, olhares, sensações corporais possibilitadas pelo toque de outros e de coisas do meio etc.

Esses conjuntos de ideias nos conduziram a questões tais como: como é concebida e organizada, pelos professores responsáveis, a rotina de crianças de zero a dois anos na instituição de Educação Infantil? Assim, a pesquisa que aqui apresentamos teve como objetivo analisar a rotina vivida por crianças de zero a dois anos em

instituição de Educação Infantil em relação às especificidades infantis.

Nossa pesquisa

O campo de pesquisa escolhido foi um Centro Municipal de Educação Infantil. Participaram da pesquisa seis professoras e 12 crianças no primeiro momento da pesquisa e outras 13 crianças no segundo momento. Essas professoras – atuantes nos dois períodos de observação – se constituem como sujeitos da nossa pesquisa, pois embora consideremos as crianças como sujeitos que produzem cultura e a transformam, dentro das possibilidades que lhes são propiciadas, o meio onde vivem, a pesquisa tomou, como sujeitos, as professoras, pelo fato de serem elas que organizam as rotinas dentro das quais buscam conformar as crianças.

As especificidades infantis

Sendo os contextos sócio-histórico-culturais diversos, não existem etapas universais e imutáveis de desenvolvimento do indivíduo e sim caminhos ou oportunidades diferenciadas de desenvolvimento em que os fatores externos se entrecruzam com os internos num processo complexo e sempre singular, ainda que semelhantes. É desse entrecruzamento que, segundo Vygotsky (1984) se desenvolvem os modos de funcionamento psicológico como atividades tipicamente humanas: consciência, vontade, imaginação, linguagem, pensamento, raciocínio, abstração, generalização, percepção, memória, atenção, valoração, volição/emoções – elaboradas ao longo da vida do indivíduo mediante sua interação com o meio social através de sistemas de signos, sendo a linguagem, o principal. No período inicial da vida, quando as crianças ainda não dominam a linguagem verbal, outros *signos* medeiam suas relações com os outros com quem interage: o choro, os movimentos, as expressões, os olhares, o riso, os sons que produz ou aos quais reage, entre eles o som da voz humana, de quem lhes cuida.

Mas, para que tais manifestações das crianças se transformem em signos, em sinais, em formas de comunicação, é preciso que os outros com quem interagem, que lhes cuidam e educam, atribuam significados, respondam aos seus movimentos, olhares, expressões, gestos, como se fossem sinais e insiram as crianças no jogo das relações e de acesso à diversidade de práticas da cultura. (Pino, 2005)

Esse processo é definido por Pino (2005) como o duplo nascimento da criança – o biológico e o cultural. É através do nascimento cultural que a criança é inserida no universo das significações e, nesse universo, a criança se apropria dos meios criados pelo homem através da linguagem sob suas diferentes formas.

Nesta perspectiva a criança é reconhecida como ser inter-ativo, co-construtor, que, com a mediação dos outros, se apropria da cultura e produz cultura, atribuindo novos significados às coisas do mundo, recriando o que lhe é possibilitado mediante a imaginação, característica fundamental da brincadeira. Mas, para que possa viver e desenvolver seu rico potencial simbólico, imaginativo, lúdico, a criança precisa de possibilidades concretas em seu dia a dia, seja junto à família, seja junto à instituição educativa extrafamiliar – a creche, a pré-escola.

Desse modo, podemos também compreender que a criança, bem como outros humanos, depende dos outros da cultura. Como sabemos durante muitos anos os bebês foram definidos como seres frágeis, incapazes e imaturos que só demandavam do meio providências no sentido de serem alimentados, postos para dormir e serem higienizados. Mediante as concepções acima sistematizadas, as crianças foram sendo olhadas como sujeitos não apenas com necessidades e incapacidades, mas com capacidades.

Essas características são ampliadas pelas ideias propostas por Henri Wallon, que em muitos pontos se aproxima das de Vygotsky. Segundo Wallon, *podemos compreender que as crianças possuem especificidades que as diferenciam das crianças maiores, assim como do indivíduo humano de outros ciclos de vida, em função de sua pertença à espécie humana, cujo desenvolvimento é resultado de interações entre fatores orgânicos e sociais.* (Wallon, 2005)

Assim, é possível reconhecer que as crianças, desde bebês, são seres integrais, com uma corporeidade, uma cognição, uma afetividade e um eu (em formação) que lhe compõem de modo indissociável; são, assim, vulneráveis e dependentes dos adultos, mas, ao mesmo tempo, capazes de aprenderem e se desenvolverem rapidamente, de produzirem cultura em relação com as possibilidades de seu meio sociocultural.

Portanto, embora as crianças sejam reconhecidas como sujeitos únicos, que apresentam características singulares que as diferenciam como cor, tamanho, comportamentos, origem ou contexto social, elas, simultaneamente, apresentam características *universais* (Barbosa, 2009), ou seja, especificidades comuns, como já afirmou Sarmento (2007).

Essas especificidades têm sido afirmadas por autores como Formosinho (2002a, 2002b), Dahlberg, Moss e Pence (2003), Sarmento (2007) e Kramer (2006, 2009), Barbosa (2009, 2010), Lopes (2011). Com base nesses estudos, podemos compreender que as crianças, enquanto sujeitos humanos em início de vida apresentam, de modo dialético, características que as especificam, embora também estas são vividas/consideradas de modo diferente em cada contexto social (LOPES, 2011): a globalidade (não fragmentação de suas dimensões enquanto pessoa em desenvolvimento); vulnerabilidade (relativa)-dependência em relação aos adultos; capacidade (potencialidade para aprendizagem em condições de possibilidades) de produzir cultura – imaginando, brincando.

Nesse contexto, a rotina, enquanto prática pedagógica, pode contribuir de modo efetivo para uma educação de qualidade das crianças de zero a dois anos respeitando-as em suas especificidades e oportunizando-lhes experiências desafiadoras e ricas de aprendizagem e desenvolvimento, mas sem o estabelecimento de controles rígidos e autoritários que as limitem em suas possibilidades de construir linguagens, conhecimentos e sua identidade.

A rotina e as especificidades das crianças de 0 a 2 anos no CMEI pesquisado

Ao definir a rotina como estruturante do ambiente e das crianças – também dos adultos – nas instituições de educação infantil, Barbosa (2006) aproxima-se dessa dupla face da rotina, ao enfatizar que a mesma é necessária, mas, ao mesmo tempo, pode restringir as possibilidades de construção de significados e sentidos possíveis nas ações e relações vividas pelos professores e crianças.

Considerando que o sentido da existência da rotina nas instituições de educação infantil é contribuir para a realização do trabalho pedagógico de modo que sejam atendidas as especificidades – necessidades e capacidades – sejam respeitadas, exploradas, ampliadas, que elas possam vivenciar aprendizagens significativas que impulsionem seu desenvolvimento, retomamos nossa questão de estudo:

A rotina vivenciada por crianças de zero a dois anos na Educação Infantil considera as especificidades das crianças?

Concebendo que as decisões acerca da organização da rotina são tomadas pelos profissionais que assumem o trabalho e que estas decisões são orientadas por suas concepções e se manifestam – ainda que de modo não linear e nem sempre coincidente – em suas ações, a questão implicou outras duas:

- Como a rotina é concebida pelas professoras do CEMEI?
- Como é organizada, pelos professores responsáveis?
- No contexto da prática pedagógica, a rotina constitui uma estrutura dentro da qual as ações de professores e crianças se organizam no cotidiano e, por sua vez, revela os modos como professores e demais envolvidos na sua construção pensam a criança, a infância e sua educação.

Os discursos que as professoras elaboraram mediante as entrevistas revelam que a rotina assume, tal como nas significações sociais dicionarizadas, diferentes sentidos/funções que se configuram no dia a dia das crianças. A partir de suas enunciações, a rotina é concebida como:

- meio de controle das ações – das professoras e das crianças pelas professoras;
- estratégia de *produtividade* e eficiência nas ações dos adultos;
- contexto de aprendizagens das crianças – de noções de tempo, espaço, sequência, obediência e disciplinamento;
- meio de comunicar o trabalho para pais e visitantes.

Esses sentidos mostram-se nas enunciações das professoras, ao serem questionadas acerca da função da rotina no trabalho junto com as crianças: *[...] as crianças já vão começando a entender que elas têm hora, vão ter noção de espaço, tempo, de saber o que vão fazer, de responsabilidade. Contribui para a gente fazer os trabalhos com mais agilidade, ajuda mais no controle.* (Professora B, entrevista dia 07/12/2010)

Podemos assim perceber que, entre os sentidos enunciados, para as professoras, a rotina

tem função de controle e regulação das ações – delas e das crianças, garantindo que elas, as crianças e as ações realizadas diariamente não saiam do *eixo*, ou seja, a rotina funciona como contenção, moldura. Desse modo, as concepções das professoras aproximam-se e afastam-se das significações sistematizadas na atualidade acerca da rotina como instrumento pedagógico.

Compreendemos que a prática pedagógica envolve sempre intencionalidade e requer sistematicidade para que as intenções se realizem. Como nos aponta Zabala (1998) ao discutir sobre a prática educativa, é importante planejar o trabalho que será realizado, traçar objetivos e organizar uma rotina para que professores e crianças tenham um norte (um *eixo*, tal como as professoras referiram) para suas ações.

Mas, é preciso considerar, na prática educativa, nos objetivos e procedimentos, os sujeitos envolvidos, suas especificidades. Assim, embora reconheçamos que a prática diária com as crianças necessite ser planejada e envolva certa previsão, antecipação dos acontecimentos para todos os envolvidos, tal estruturação não pode desconsiderar os ritmos, os interesses, as necessidades das crianças. Esse aspecto não foi mencionado pelas professoras. Em sua omissão, emergem sentidos relativos à rotina como sendo uma prática a serviço das professoras – para que elas realizem as ações de controle e disciplinamento, de ensino e de higiene das crianças de forma mais ágil e eficiente.

A rotina estabelecida para organização e uso do tempo das crianças, no primeiro semestre, era estruturada de modo mais flexível respeitando as especificidades das crianças, embora para as professoras, através de suas falas, é como se essa rotina não pertencesse a elas, essa rotina, que respeita os ritmos das crianças, é só das crianças e não funciona ainda (grifos nossos).

Por enquanto as crianças não estão seguindo a rotina do CMEI, elas têm uma rotina própria... *Essa rotina, por enquanto, ainda não tem horários fixos devido a idade deles e o pouco tempo em que estão no CMEI. Então, não temos horários fixos de almoço e de lanche, na hora que vão acordando, vão almoçando, não existe um horário fixo da rotina hoje. Posteriormente, vamos ter horários fixos, porque vamos depender de outras salas para usar os ambientes coletivos, então isso vai interferir também na rotina deles.* (Professora D, entrevista dia 26/05/2011)

A fala da professora D dá pistas de que *ainda* não há uma rotina pelo fato de seguirem os ritmos das crianças e não haver horários fixos. Mas, adiantam que é uma questão de tempo e de ajustes necessários às condições impostas pela instituição – alheias às singularidades das crianças e do grupo, negando o proposto por Proença (2004) com relação à necessidade de que a rotina seja organizada e desenvolvida *em sintonia com o tempo disponível, as atividades propostas, o ritmo dos participantes e, em especial, alicerçada na concepção de criança*.

No segundo semestre, a partir da *real* rotina estabelecida e igual para todo o CMEI, foi possível perceber que havia uma repetição dos acontecimentos, ou seja, seguiam sempre a mesma sequência, com as mesmas atividades, com horários e espaços constantes.

Era uma rotina igual para todas as turmas do CMEI alternando-se apenas a duração de cada momento para mais ou menos tempo. Ou seja, quando as crianças do berçário estão, por exemplo, dormindo, todas as outras crianças que se encontram no CMEI também estão dormindo ou sendo postas para descansar. Segundo Andrade (2002), essa situação presente também na sua pesquisa, revela que *parece ser norma que todas as turmas devam começar e terminar uma mesma atividade no mesmo período de tempo.*

Esta rotina é vivida diariamente sem nenhuma alteração e as crianças, agora *adaptadas*, a seguem junto com as professoras. Nessa rotina, os tempos e ritmos das crianças já estão todos igualados não sendo mais possível presenciar momentos em que, por exemplo, há crianças acordadas e crianças, dormindo, há crianças almoçando e crianças dormindo; agora, todas as crianças fazem as mesmas coisas ao mesmo tempo.

Outro aspecto que merece destaque em relação à rotina do segundo semestre – a rotina real – é o fato de agora, as crianças terem que se ajustar, não apenas aos ritmos de todas as do próprio grupo, mas de todo o CEMEI! Com horários fixos e inflexíveis.

Desse modo, as crianças são desconsideradas em sua capacidade de participar, ao seu modo e de, no âmbito da rotina, produzir cultura, inserir marcas na rotina, assumir sua condição de

sujeito visível, como nos fala Sarmento (2007). Ao contrário, é a rotina estabelecida que (de) marca as crianças no dia a dia, deixando invisíveis as crianças concretas, com seus ritmos, necessidades e possibilidades singulares.

Dentre as atividades que compõem a rotina na instituição estaremos neste texto dando destaque apenas a um – um momento de banho/troca e um momento de repouso/sono, embora tenhamos observado e analisado outros momentos presentes diariamente na rotina do CMEI.

09h30min – As professoras e a monitora começam a organizar as crianças para o banho. A professora B pega as toalhas; o banho será realizado na área externa; as crianças já se encontram lá, pois estava brincando no parque. As professoras e a monitora combinam entre si quem vai fazer o que. A monitora vai dar o banho, a professora A vai ficar na sala para receber quem já tomou banho e pentear os cabelos e a professora B vai enxugar as crianças com a ajuda de uma ASG, que vai colocar as fraldas. A professora B enxuga as crianças devagar, com carinho, conversando, enquanto a ASG age de modo brusco, enxuga com força as crianças, desce-as as da mesa puxando-as por um dos braços, coloca as fraldas, sem observar se estão bem colocadas, se estão incomodando alguma criança. Já a monitora, enquanto dá o banho, mostra-se atenciosa carinhosa com as crianças, conversa, deixa as crianças tentarem fazer sozinhas. Na sala, a professora A arruma as crianças, penteia os cabelos e passa perfume. Nesse momento, o som está ligado com músicas mais calmas e a professora também disponibiliza a casinha de papelão para as crianças que já estão prontas poderem brincar. É uma casinha de papelão toda decorada e muito bem feita, dentro tem um colchão e as crianças adoram. Eles ficam brincando na sala até as outras crianças ficarem prontas e o almoço ser servido.
Diário de Campo, dia 11/11/2010

Refletindo sobre o observado, consideramos que, realizadas desse modo, mesmo que tenhamos percebido atitudes respeitosas e carinhosas por parte da professora e da monitora, o que diferentemente dos modos de agir da ASG, os banhos caracterizam-se, muito mais, pelo ato de limpar as crianças, dando pouca margem para que se configure, como é em nossa cultura, como momento de relaxamento, de prazer e ainda de cuidado da pessoa inteira e de educação, de aprendizagem.

O banho, como todas as atividades que a criança realiza, pode ir além da limpeza. Segundo Búfalo (1997, p.49), o momento do banho pode, como conduzido de modo adequado às especificidades das crianças, propiciar *um conhecimento do eu e do outro, aspectos que são fundamentais para o crescimento de todo ser humano; necessidade biológica de higiene e necessidade de conhecimento; afeição, aceitação de si e do outro.*

Na situação observada, as práticas do banho consideram e não consideram a criança inteira. Algumas professoras conversam enquanto dão banho e penteiam as crianças, indicando o reconhecimento de sua presença como pessoa, sujeito participante da situação, de diálogo, o que, por sua vez, cria a possibilidade de que sua identidade possa ser constituída, linguagens possam, ao serem compartilhadas, aprendidas.

Mas, enquanto a relação se processava assim com a professora e a monitora, com a outra profissional, não. Age bruscamente, não conversa, não interage verbalmente com as crianças fazendo com que suas ações assumam o caráter de uma *produção em série* visando tão somente a um rendimento mais rápido da tarefa, considerando apenas o "produto" e não o processo.

O modo mecanizado e pouco sensível como desenvolve a tarefa nos faz pensar que as crianças, nesses momentos, são desconsideradas em sua inteireza, visto que não são apenas corpos a serem lavados, enxugados e penteados; e em sua capacidade de aprender, não sendo exploradas as múltiplas possibilidades da situação: de simbolização do corpo, da sensação do banho, do valor/sentido que essa ação tem em nossa cultura.

Mas, dar banho em várias crianças num ambiente institucional implica em tempo e condições adequadas para que essa tarefa não se transforme, segundo Maranhão (1998) *em uma rotina massificada, centrada no adulto que faz pela criança, impedindo que ela aprenda o auto-cuidado ou que experimente por mais tempo o prazer do contato com a água*. E, principalmente, que não compartimente as crianças, desconsiderando a globalidade que lhe é específica.

Nesse sentido, as ações evidenciam a restrição das possibilidades de construção de si-

gnificados e sentidos das ações compartilhadas que pode decorrer da rotina, tal como propõe Barbosa (2006).

Algumas considerações

O objetivo deste trabalho foi analisar a rotina de crianças de zero a dois anos no contexto da educação infantil tendo como foco suas especificidades infantis. O que buscamos foi sistematizar conhecimentos acerca de como, no contexto da educação infantil, o modo como a rotina é organizada/desenvolvida cria – ou não – condições de as crianças poderem vivenciar situações de aprendizagem e desenvolvimento, considerando que, mesmo reconhecidas como capazes de aprender e produzir cultura, as crianças, principalmente as bem pequenas, nos primeiros anos de vida, dependem também dos adultos de seu meio social para que suas potencialidades humanas sejam realizadas, ampliadas e que sua inteireza de pessoa seja respeitada.

Mediante a análise dos modos como a rotina opera na organização do tempo, do espaço e das atividades do CEMEI foi possível perceber que ela visa à homogeneização de ações e ritmos, não só das crianças do grupo, mas de toda a instituição, o que imprime, em muitos momentos, um caráter de controle que contém/impede a iniciativa das crianças. Mas, também foi possível observar que, nos intervalos da rotina, quando ela é flexibilizada, e outros espaços, tempos e ações são possibilitados, as crianças têm oportunidades de experimentar e produzir modos diferentes de ação e relação com o espaço, o tempo, os materiais, as outras crianças e as professoras, sendo, portanto, respeitadas suas especificidades.

Destacamos a importância de reflexões acerca da rotina no contexto da Educação Infantil no sentido de serem compreendidas suas funções e a necessidade de sua construção assumir um caráter múltiplo que respeite a pluralidade de situações e as singularidades das crianças como pessoas.

Referências bibliográficas

Andrade, Rosimeire Costa de. *Algumas reflexões sobre a espera e ociosidade na rotina da creche comunitária de Fortaleza*. In: 25º Reunião Anual da Anped. Caxambú, MG: 2002 *www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.9/GT9_1_2002.pdf*

Ávila, Maria José Figueiredo. *As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar: um estudo sobre as práticas educativas em um CMEI de Campinas/SP*. Dissertação de mestrado em Educação. Campinas: SP, 2002

Barbosa, Maria Carmem Silveira. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006

Práticas Cotidianas na Educação Infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. MEC, SEB. Brasília: 2009

Especificidades da ação pedagógica com bebês. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento, perspectivas atuais. Belo Horizonte: 2010

Batista, Rosa. *A rotina no dia a dia da creche: entre o proposto e o vivido*. 1998. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

Búfalo, Joseane Maria Parice. *Creche: lugar de criança, lugar de infância. Um estudo sobre as práticas educativas em um CMEI de Campinas.* Dissertação de mestrado em Educação. UNICAMP, Campinas, SP: 1997

Dahlberg, Gunilla; Moss, Peter; Pence, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas.* Porto Alegre: Artmed, 2003

Formosinho, Julia Oliveira. *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo.* In: Formosinho, Julia Oliveira; Kishimoto, Tizuko Morchida (Orgs.). *Formação em Contexto: uma estratégia de integração.* São Paulo: Pioneira, 2002

Formosinho, Julia Oliveira. *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo*. In: Machado, Maria Lucia A. *Encontros e Desencontros em Educação Infantil.* São Paulo: Cortez, 2002

Kramer, Sonia. *A infância e sua singularidade.* In: Ensino Fundamental de nove anos; orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006

Subsídios para Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil. MEC/SEB, 2009

Leontiev, Alexis N. *O desenvolvimento do psiquismo.* Lisboa: Horizonte, 1987

Lopes, Denise Maria de Carvalho. *Brincos: brincadeira, linguagem e educação de crianças.* In Jalles, Antonia Fernanda; Araújo, Keila Barreto de. (Orgs.). Arte e cultura na infância. Natal, RN: EDUFRN, 2011. (Coleção Faça e Conte). p.71-87.

Pino, Angel. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005

Sarmento, Manuel Jacinto. *Visibilidade Social e Estudo da Infância*. In: Vasconcelos, Vera Maria Ramos; Sarmento, Manuel Jacinto. Infância (in)visível. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2007

Silva, Ana Paula Soares da; Pantoni, Rosa Virgínia. *Apresentação da série Educação de crianças em creches.* In: Educação de crianças em creches. Salto para o futuro. Ano XIX, No 15, Outubro de 2009

Vygotsky, L. S. *A Formação Social da Mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1984

Wallon, Henri. *A evolução psicológica da criança.* Lisboa: Edições 70, 2005

Zabalza, Antoni. *A prática educativa como ensinar.* Porto Alegre: Artmed, 1998

Você tem fome de quê? Uma proposta de trabalho com alimentação saudável na educação infantil

Maria de Fátima Araújo Doutora em Educação - Professora do NEI-CAp-UFRN
Milene dos Santos Figueiredo Mestre em Educação - Professora do NEI-CAp-UFRN
Vera Lucia Xavier Pinto Doutora em Educação, Professora Departamento Nutrição- UFRN

No cenário contemporâneo brasileiro é possível observar mudanças significativas nos hábitos alimentares da população. Fatores como o processo de urbanização acelerada e a inserção cada vez maior das mulheres no mundo do trabalho são apenas alguns a serem considerados como causas dessa mudança. No Brasil, de 1960 a 1990 a proporção de pessoas vivendo em áreas urbanas aumentou de 45% para 75%. (MONTEIRO, 1995, p. 248)

Como consequência desse processo temos a ocupação desorganizada do espaço urbano e a adoção de um novo estilo de vida no qual o binômio espaço/tempo tem uma delicada incidência sobre a forma de viver. Da mesma forma, a imersão das mulheres no mercado de trabalho acarreta mudanças do hábito alimentar, pela necessidade de reorganização do tempo destinado ao preparo dos alimentos.

A indústria alimentar responde eficientemente a essa necessidade de uma ampla parcela da população, lançando no mercado produtos que facilitam o fazer culinário. Assim, pré-cozidos, congelados, enlatados, liofilizados passam a fazer parte do consumo, bem como as entregas em domicílio; *Drive-thru* e *Fast-food* quando se torna impossível o preparo ou consumo caseiro, mesmo que em tempo reduzido.

Estas mudanças no estilo de vida são preocupantes, pois como consequência da alteração do consumo se deu a mudança do perfil epidemiológico nutricional dos brasileiros, que antes tinha a desnutrição como problema mais relevante e agora já tem a obesidade como um problema de Saúde Pública. Em todo Brasil, observa-se um recrudescimento da desnutrição e uma ascensão da obesidade, inclusive nas camadas mais pobres da população, o que aumenta o risco das doenças crônicas não transmissíveis. A tendência brasileira é a mesma verificada em décadas passadas por países desenvolvidos. No Brasil, registra-se o aumento da prevalência de adultos obesos de 1974 a 1988 em torno de 50 a 70% (Mondine; Monteiro, 1995).

Diante de tal constatação Monteiro et al (1995) destacam as ações de educação em alimentação e nutrição como uma possibilidade para o não agravamento deste quadro. Tal orientação está em sintonia tanto com a realidade da transição epidemiológica em curso no Brasil, quanto com

as orientações da OMS (WHO, 1989) de que os países utilizem a prevenção primária como meio de alcançar a ingesta de nutrientes dentro dos limites aconselhados; e pelo tópico da promoção em saúde, que no artigo 198, item II da Constituição brasileira, que estabelece prioridade para as atividades preventivas.

Não só população adulta necessita ser educada permanentemente em relação à adoção de hábitos alimentares saudáveis. Esse processo precisa ser iniciado, o mais cedo possível, com as crianças, que foram alvo, nos últimos anos, de um aumento na incidência de doenças crônicas, como a obesidade e hipertensão. *Recentes estudos sobre o consumo de alimentos por crianças e adolescentes tem demonstrado que a dieta destas carece de frutas, vegetais e cereais, mas é rica em açúcar e gordura.* (Brasil, 1999 Apud Gaglianone, 2006, p. 310)

A partir deste contexto, percebe-se a grande importância da Educação Nutricional, uma vez que esta se preocupa com hábitos alimentares saudáveis e consequentemente com a qualidade de vida da população.

Ao considerar o aumento da incidência de doenças crônicas não transmissíveis; a prevalência de doenças infecciosas devido à má nutrição e desigualdade social; ao padrão alimentar atual do brasileiro que é rica em açúcar e gordura animal reduzida em carboidratos complexos e fibras; os objetivos do Programa Nacional de Alimentação escolar; a promoção da saúde pelo Ministério da Saúde, Organização Mundial da Saúde e pela Política Nacional de Alimentação e Nutrição, é que foi elaborada a Portaria interministerial de nº 1.010 de 8 de Maio de 2006. É iniciativa dos Ministérios da Saúde e Educação e ratifica o compromisso brasileiro com as diretrizes da Estratégia Global para alimentação saudável, atividade física e saúde recomendada pela OMS.

Este documento preconiza a importância de uma ação educativa em nutrição nas escolas, evidenciada pela análise da mudança no perfil epidemiológico brasileiro com o aumento das doenças crônicas não transmissíveis, excesso de peso e obesidade, especialmente entre crianças e adolescentes. No Brasil, em 1989, havia cerca de um milhão de crianças com sobrepeso. Hoje, segundo Kaufman (1999), existem cerca de três milhões de menores de dez anos apresentando tal problema, sendo importante salientar que uma criança obesa tem 40% de chances de tornar-se um adulto obeso. Lembra ainda a portaria que as doenças crônicas não transmissíveis são passíveis de serem prevenidas, a partir de mudanças nos padrões de alimentação e atividade física. No padrão alimentar da criança brasileira encontra-se a predominância de uma alimentação Láctea, rica em açúcar, sal e gordura animal e reduzida em carboidratos complexos, verduras e frutas, como mostra o estudo de Farias Junior e Osório (2005).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais orientam sobre a necessidade de que as concepções sobre saúde ou sobre o que é saudável, a valorização de hábitos e estilos de vida, atitudes perante as diferentes questões relativas à saúde, perpassem todas as áreas de estudo, podendo esta postura educativa em saúde processar-se regularmente e de modo contextualizado no cotidiano da experiência escolar.

Por outro lado, a pesquisa realizada por Pinto (2006) na qual 81 alunos do curso de Nutrição da Universidade Federal do Rio Grande do Norte elaboraram autobiografias alimentares, revela que a escola esteve praticamente ausente na construção do saber sobre a nutrição e bons hábitos alimentares. Apenas uma aluna relatou ter se interessado pelo tema a partir do estímulo recebido na escola. Entretanto, segundo Costa (2001), a escola se apresenta como um espaço e um tempo privilegiados para promover a saúde, por ser um local onde muitas pessoas passam grande parte do seu tempo, vivem, aprendem e trabalham.

A partir dessas reflexões e na tentativa de trazer essa temática para o espaço escolar, desenvolveu-se uma experiência pedagógica com o tema alimentação numa turma 4 (Turma composta por 22 crianças na faixa etária de 5 a 6 anos, e duas professoras) do turno vespertino do Núcleo de Educação da Infância- NEI-CAp-UFRN-, tendo como objetivo desenvolver estratégias e atividades propiciadoras de reflexões sobre a adoção de uma alimentação saudável.

O trabalho pedagógico desenvolveu-se por meio do Tema de pesquisa, metodologia adotada pela instituição, permitindo às crianças a apropriação e o desenvolvimento de múltiplas linguagens, através de atividades diversificadas

e em consonância com os pressupostos de uma alimentação saudável, com vistas à promoção da saúde e a educação para a vida (RÖHRS, 2010).

E foi assim que tudo começou

Na crença de que *as crianças são investidas de poderes [e] se queremos verdadeiramente uma renovação [...] o desenvolvimento do potencial humano é a tarefa que deve ser atribuída à educação.* (RÖHRS, 2010, p.52), começamos por ouvir as crianças, suas ideias e impressões sobre o tema a elas apresentado, o que desencadeou um diálogo, do qual apresentamos um recorte:

Professora: O nosso grupo está trabalhando com o tema alimentação, mas o que é alimentação?
Criança: Alimentação é o que se come, dá mais energia!
P: E o que é energia?
C: Energia é o que faz a gente brincar e correr muito!
C: Alimentação dá muita energia para a gente!
Professora: - E porque precisamos nos alimentar, então?
C: Porque fica forte para levantar as coisas pesadas.
C: Quando eu como, a minha energia fica forte.
P: E quais os alimentos que são importantes para nosso corpo?
C: É importante comer maçã e outras coisas também.
C: Eu gosto das frutas e como maçã e melancia na hora do almoço.
C: Banana e todas as frutas fazem crescer.
P: E para onde vão os alimentos que comemos para poderem virar energia?
C: O alimento vai para a barriga.
C: As coisas ruins que a gente come saem pelo cocô, mas as boas vão para o nosso estômago para nos ajudar a ficar em pé.
C: Se a pessoa não se alimentar ela morre, se ela se alimentar ela vive.

Com essa discussão inicial, as crianças davam pistas de que já possuíam muitas informações acerca da temática. Algumas, ao que parece, influenciadas pelo que ouviam em casa, na escola, na mídia etc. Tais ideias nos indicaram o caminho a ser trilhado, os objetivos a serem alcançados com as crianças e os saberes a serem construídos. Essas falas geraram os nossos objetivos de estudo:

- compreender a importância dos alimentos para uma boa saúde;
- identificar tipos de alimentos (verduras, legumes, frutas, carnes e doces) e as contribuições de cada um para a nutrição e saúde;
- vivenciar e acompanhar o plantio de uma horta e o crescimento das sementes;
- participar de preparações e degustações em oficinas culinárias;
- realizar releituras de obras de arte sobre o tema alimentação, utilizando diferentes técnicas;
- realizar contagem, agrupamentos e classificação de alimentos;
- construir tabelas e gráficos envolvendo o tema alimentação.

De acordo com a metodologia montessoriana, as crianças necessitam ter liberdade para selecionar os artefatos com os quais irão trabalhar. Daí a preocupação em oferecer materiais e/ou recursos didáticos mais aptos a atrair a atenção destas para uma efetiva aquisição do conhecimento, enriquecendo, assim, o processo educativo. Nesse sentido, selecionamos junto com as crianças, materiais na biblioteca, na internet e solicitamos também às famílias, como forma de envolvê-las no estudo. Conseguimos organizar um acervo de livros, revistas, textos da internet, DVD's, receitas culinárias, folhetos de divulgação de supermercados etc. Também selecionamos material para que nós, professoras, pudéssemos estudar sobre este tema e nos apropriarmos de estratégias para melhor abordá-lo com as crianças.

Referindo-se à teoria de Piaget quanto ao desenvolvimento cognitivo da criança em relação à alimentação e nutrição de crianças de 2 a 7 anos, Krause e Mahan (1991, p. 234) traçam o quadro 1 (>).

Foi com este entendimento que iniciamos o estudo do tema, com a preocupação de não fomentar preconceito em relação à ingesta de alimentos, como: não "proibir" as crianças de comer o que elas gostam ou de interferir nos hábitos alimentares das famílias. Pelo contrário, baseados no que as crianças dessa idade conseguem abstrair em relação á hábitos alimentares saudáveis, procuramos instaurar um clima investigativo e reflexivo sobre as formas de se alimentar na nossa cultura.

PERÍODO DE DESENVOLVIMENTO	CARACTERÍSTICAS COGNITIVAS	RELAÇÕES COM ALIMENTAÇÃO E NUTRIÇÃO
Pré-operações – 2 a 7 anos.	Os processos de pensamento se tornam internalizados: são não sistemáticos e intuitivos. O uso de símbolos aumenta. O raciocínio é baseado em aparências e acontecimentos. A abordagem de classificação da criança é funcional e não sistêmica. O mundo da criança é visto egocentricamente.	A alimentação torna-se menos o centro de atenção e secundária ao crescimento social, da linguagem e desenvolvimento cognitivo. O alimento é descrito pela cor, forma e quantidade, mas há apenas uma habilidade limitada de classificar o alimento em "grupos". Os alimentos tendem a ser classificados como "gosto" e "não gosto". Os alimentos podem ser identificados como "bom para você", mas as razões são desconhecidas ou equivocadas.

Quadro 1

Você tem fome de quê?

O nosso alimento preferido

Essa atividade tinha como objetivo diagnosticar o alimento preferido das crianças. Pedimos para que cada uma pensasse sobre o alimento que mais gostava e solicitamos que fossem mencionando o nome de seu alimento preferido, à medida que íamos escrevendo no quadro em forma de tabela. Se um alimento se repetia íamos colocando tracinhos à frente da palavra já escrita e, ao final, fizemos contagem para saber qual alimento tinha ganhado na preferência das crianças.

A partir da tabela construída com estas informações, propusemos a construção de um gráfico. Convencionamos cada alimento constante da tabela com uma cor e confeccionamos quadradinhos de cartolina que foram disponibilizados às crianças para montarem um gráfico de colunas de seus alimentos preferidos.

Propiciamos uma discussão sobre o que era legal comer e o que não era. Ouvimos as crianças e percebemos o quanto elas tinham consciência dos alimentos que fazem bem e dos que fazem mal para a saúde, já que a maioria dos alimentos citados como preferidos eram frutas. Porém, através de uma discussão travada com as crianças, pudemos compreender melhor suas ideias iniciais sobre os alimentos até então "proibidos" para elas. Depois que todas haviam mencionado seu alimento preferido, uma das professoras falou: como a pergunta foi qual o seu alimento preferido, o meu é chocolate, pois eu adoro chocolate!

Criança: Mas não pode professora, chocolate faz mal!
Professora: Sim, mas a pergunta foi qual o seu alimento preferido, e não qual seu alimento "saudável" preferido. Por isso minha resposta é chocolate!
C: Mas não pode comer.
P: Por que não podemos comer chocolate?
C: Porque tem muito açúcar.
P: E não podemos comer muito açúcar?
C: Não, porque o açúcar faz mal para a saúde.
P: Mas, e se não comermos todos os dias?
C: Hum, daí pode, comer só um pouquinho, a minha mãe não deixa eu comer chocolate todos os dias.

Este diálogo nos possibilitou perceber que as crianças já tinham a compreensão de que alguns alimentos podem causar problemas à saúde se

ingeridos frequentemente, além de podermos identificar o quanto os hábitos familiares de alimentação produzem nas crianças ideias e preconceitos em relação as suas preferências alimentares.

Realizamos uma atividade em que as crianças representariam através de desenhos, de um lado, os alimentos que elas consideram que fazem bem para saúde, e de outro, os que não fazem bem. Em momentos posteriores de discussão, tentamos desmistificar o conceito de alimento que não faz bem e que, portanto é proibido comer. As crianças perceberam que esses alimentos podem ser consumidos, porém com uma frequência menor.

Legumes x Verduras

Ao percebermos, através das falas das crianças, certa dificuldade em distinguir legumes de verduras, propusemos inicialmente a leitura de textos sobre as características principais de cada um dos grupos. Após essa leitura convidamos as crianças a criar um painel coletivo na sala com o intuito de compreendermos as características de cada um dos grupos. Esse painel foi construído com imagens de legumes e verduras.

Ao produzirem o painel as crianças conseguiram identificar que uma das características que distingue legumes de verduras é que as verduras são geralmente verdes, folhosas e todas suas partes são comestíveis. Já o legume, classificado como o *fruto salgado* da planta, não pode ser ingerido na sua totalidade. Entenderam, também, que entre os legumes existem aqueles que nascem embaixo da terra (tubérculos), como a batata, a mandioca, o rabanete etc.

Do animal, da terra ou do supermercado? Origem dos alimentos

Esse momento foi dedicado à identificação da origem de alguns alimentos conhecidos pelas crianças, que em alguns momentos geram dúvidas quanto a suas origens, como pode ser evidenciado nesse fragmento de diálogo entre professoras e crianças:

Professora: Vocês sabem de onde vem o leite?
Criança: Do supermercado!
C: Não, é da vaca.
P: E o iogurte?
C: Do supermercado.

A origem de alguns alimentos, principalmente os alimentos de origem animal, tende a causar dúvidas nas crianças por desconhecerem o processo de produção desses alimentos.

Através da elaboração de uma tabela, classificamos os alimentos, tendo como critério a sua origem: advindos de plantas e árvores e de origem animal. Com a nossa ajuda, as crianças produziram coletivamente uma listagem dos seguintes alimentos, assim classificados:

Plantas e árvores	Animais
Tomate	Peixe
Maçã	Galinha
Laranja	Frango
Manga	Ovos
Feijão	Camarão
Pêra	Caranguejo
Batata	Leite
Abacaxi	Boi (carne)
Melancia	Carne de porco
Morango	Coração
Banana	Queijo
Açaí	Iogurte
Cacau	

Bebida é água, comida é pasto
Oficina de sanduíches

Uma atividade desenvolvida com o intuito de possibilitar às crianças o preparo e degustação de alimentos foi a realização de uma oficina de sanduíches: *Sandubarco* e *Sanducirco*, que pelas suas formas de barco e circo despertaram o interesse das crianças. Além dos sanduíches, preparamos um suco da horta, cujos ingredientes eram: limão, couve, água e açúcar. Essa oficina foi bastante significativa para as crianças, pois mesmo as que manifestaram antecipadamente não gostar de sanduíche e de suco verde, experimentaram-nos.

Posteriormente a nossa turma foi convidada

a preparar esses sanduíches e suco para a turma 1 do NEI. As crianças se uniram aos pequenos, ensinaram e montaram, passo a passo, os sanduíches e prepararam o suco com a ajuda das receitas e das professoras.

Vamos contar nos dedos: dez passos para uma alimentação saudável

Avançando nas nossas discussões, trazemos para sala os *Dez passos para uma alimentação saudável*, material produzido pelo Ministério da Saúde, e lemos para as crianças. Após a leitura e discussão desse documento, propomos às crianças que representassem *o passo* que julgava mais importante. Estas o representaram e explicaram para o grupo o porquê de sua escolha.

Outra atividade realizada foi a preparação de um prato que as crianças considerassem saudável, de acordo com as orientações dos Dez passos. Oferecemos para cada dupla de crianças a cópia de um prato vazio e imagens de alimentos variados: carnes, legumes, verduras, grãos, ovos, sanduíches, embutidos etc., para perceber as escolhas que as crianças iriam fazer na montagem de seus pratos. Ao final, voltamos para a roda e cada dupla apresentou seu prato para o grupo.

O grupo apontava o que, na escolha feita pela dupla, estava a mais no prato ou não era saudável e sugeria a sua retirada. Algumas crianças que colocaram três tipos de carne numa única refeição receberam sugestões do grupo para retirada de uma ou duas; outras colocaram grande quantidade de batata frita e algumas duplas colocaram dois sanduíches no prato, guiadas mais pelas suas preferências alimentares do que pelas orientações do guia.

Seguindo com a ideia de alimento saudável, propusemos o jogo saúde na panela x doença na lixeira. Usamos uma panela confeccionada com papelão, uma lixeira e imagens variadas de alimentos e objetos que não podem ser ingeridos pelo ser humano.

Solicitamos às crianças que colocassem os objetos não comestíveis na lixeira e depois propusemos a preparação de uma *sopa saudável*. As crianças, chamadas individualmente, iam colocando na panela ingredientes que consideravam saudáveis e davam uma mexidinha.

Terminada a sopa, propusemos o preparo de uma salada de frutas, tendo como objetivo que as crianças diferenciassem as frutas, dentre as outras imagens de alimentos expostos da roda.

Eu planto, tu plantas, nós plantamos... Horta na escola

Um dos nossos objetivos do trabalho com esse tema de pesquisa era a construção de uma horta na escola e trouxemos a discussão do cultivo de uma horta pela turma. Em suas falas, as crianças demonstraram ter muitas informações sobre este espaço. Mas antes do plantio da horta propusemos um experimento para observação da germinação de uma semente, já que, na horta a semente é plantada sob o solo, não permitindo a visualização da germinação antes de romper a terra. Usamos um pote de vidro transparente, folhas de papel toalha e sementes de feijão. Conforme orientação de um livro de experimentos, colocamos as sementes de molho e no dia seguinte as retiramos da água, fizemos um rolo de papel, colocamos as sementes entre este e as paredes do vidro e molhamos o papel toalha. Passamos a observar a nossa sementinha e combinamos com o grupo que diariamente faríamos registros das observações feitas. Todos os dias elegíamos um escriba que registrava num quadro afixado na parede, a síntese da observação feita pelo grupo.

Para o plantio da horta contamos com o apoio de um funcionário da escola, que fez a limpeza e o adubo da terra, deixando-a pronta para plantar. No dia marcado para a plantação, escolhemos com as crianças as sementes que íamos plantar (rúcula, alface, agrião, tomate, berinjela, couve, orégano...) e cada uma delas plantou sua sementinha.

Passamos a visitar diariamente a nossa horta para limpar, regar e fazer observações e registros. Assim, acompanhamos a germinação de várias sementes, a transformação em folhas comestíveis como a alface e a rúcula e, mais tarde, o crescimento dos tomates, berinjelas etc. Estes ingredientes eram colhidos e levados à cozinha pelas crianças para que passassem a compor o cardápio da merenda escolar.

Horta x pomar

Durante o estudo percebemos que as crianças não conseguiam distinguir elementos que compõem uma horta. Em suas falas estavam

sempre presentes a plantação de árvores frutíferas. Criamos, então, dois espaços: a horta e o pomar, confeccionados com caixas de papelão e areia. Instigamos as crianças a pensarem sobre a diferença entre os dois ambientes: o que era característico da horta e do pomar. Através de ilustrações de frutas, legumes e verduras coladas em palitos de churrasco, as crianças foram convidadas a *plantarem* esses alimentos nos espaços e perceberam que a horta era um ambiente preparado para o plantio de sementes, verduras e legumes, e o pomar como um espaço maior, para o plantio de árvores frutíferas.

A gente quer comida diversão e arte
Alimentação e arte

Julgamos interessante que as crianças apreciassem obras de arte que tivessem a alimentação como tema e apresentamos produções de vários artistas, em épocas distintas, como Giuseppe Arcimboldo (KRIEGESKORTE, 2006). As crianças descobriram que esse artista produziu obras usando alimentos para compor imagens e paisagens, a exemplo das duas obras que são partes da coleção *Estações*, utilizando elementos destas, em cada uma das obras, a exemplo de *A primavera* e *Verão*, ambas de 1573.

As imagens das obras de Arcimboldo foram apreciadas pelas crianças e estas perceberam que os alimentos também podem fazer parte de nosso imaginário, até mesmo nas produções artísticas.

Outro artista apreciado pelas crianças foi Edouard Manet, com a obra *Figos e Uvas* de 1864, Manet (2001). Analisamos a obra, percebemos seus elementos técnicos (sombra, planos, texturas, cores) e propusemos uma releitura partindo da técnica de criação de textura, usando giz de cera sobre papel peso 40 (para a elaboração do plano de fundo) e da técnica do giz de cera queimado para a pintura. Sob a orientação inicial de uma das professoras, as crianças mostraram-se fascinadas pelo efeito do giz de cera sendo queimado na vela e pela possibilidade de criação a partir de sua utilização. Suas produções foram expostas num painel para apreciação das outras turmas da instituição.

A gente quer bebida, diversão, balé
Educação física e alimentação

Procuramos inserir o tema alimentação também em nossas brincadeiras, nos jogos e nos momentos das aulas de educação física. Realizamos duas brincadeiras envolvendo o nome de frutas: Anjo Bem e Anjo Mal e Passarás.

Na realização dessas brincadeiras conseguimos perceber o repertório das crianças em relação ao conhecimento do nome de frutas e a incorporação do conhecimento construído sobre o tema alimentação.

A gente quer prazer pra aliviar a dor
O afetivo e o social na alimentação

Buscando investigar as dimensões afetivas e sociais/agregadoras da alimentação, solicitamos aos pais que enviassem narrativas nas quais constassem memórias de alimentos e/ou preparações importantes em suas famílias. Alguns pais enviaram suas histórias regadas de afeto e carinho, envolvendo o prazer de estar juntos e degustar as iguarias de suas tradições familiares.

Cada história recebida era lida e apreciada pelo grupo de crianças que eram convidadas a admirar e respeitar as opções alimentares de cada grupo familiar. Dentre estas narrativas destacamos a da família de uma das crianças, cuja preparação tratava de delícia de abacaxi. Seu pai aprendeu com uma ex-namorada e a fez pela primeira vez para conquistar a mãe da referida criança. Mais tarde veio a tornar-se sua esposa, passando a iguaria a reinar como o prato especial da família.

Ao final, montamos um painel para que famílias e escola pudessem ter acessos a essas narrativas e refletir sobre essa dimensão da alimentação em suas vidas.

Batuque na cozinha a vizinha não quer
mas no NEI pode!

Como desfecho do nosso tema de pesquisa, questionamos as crianças como poderíamos apresentar às outras turmas da escola, algo que tínhamos aprendido em nosso estudo.

Com isso, iniciou-se um grande debate e várias sugestões. Até que uma delas sugeriu que cantássemos a música SOPA, de Paulo Tatti, já conhecida pelo grupo. A proposta foi aceita por unanimidade e outra criança sugeriu que

trocássemos a letra da música e que os instrumentos musicais fossem utensílios de cozinha (colher de pau, panela, ralador de legumes, chocalhos feitos de grãos).

Iniciamos o trabalho de construção da música tendo como referência a letra original. Ressaltamos que deveríamos utilizar palavras que rimassem e trabalhamos cada estrofe escrevendo no quadro as palavras sugeridas e analisando o final de cada uma delas, para descobrirmos quais as palavras que rimavam. No dia combinado fizemos a apresentação musical, com uso de instrumentos alternativos, para comunidade escolar.

Apreciação do trabalho: tecendo considerações

Consideramos que o trabalho realizado foi muito significativo para o grupo, permitindo a descoberta e a reflexão sobre crenças e tabus em relação à alimentação. As atividades desenvolvidas permitiram às crianças o acesso a informações relacionadas à adoção de uma alimentação saudável; a fazer escolhas na hora de se alimentar e aos benefícios e prejuízos ocasionados por uma boa ou má alimentação.

O tema desenvolvido de forma interdisciplinar permitiu às crianças a construção de um ambiente favorável à produção de diferentes linguagens, revelando que, quando as crianças participam ativamente de seu processo educativo, desenvolvem autonomia, conhecimentos e saberes que incidem sobre suas aprendizagens e desenvolvimento.

As crianças desse grupo passaram a compreender a necessidade de adoção de hábitos alimentares saudáveis; que não existem alimentos *proibidos*, devendo seu consumo ser controlado para não causar danos à saúde. Passaram, sobretudo, a consumir as hortaliças que elas próprias plantaram e cultivaram na horta da escola, e que, em outros contextos, jamais haviam provado.

Essas crianças viveram experiências e construíram conhecimentos e saberes que, certamente, como todo processo educativo, serão acionados e farão a diferença no que diz respeito às escolhas alimentares, ao longo de suas vidas.

Referências bibliográficas

Brasil. *Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Fundamental.* Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998

Ministério da Educação e do Desporto; Ministério da Saúde Portaria Interministerial 1.010. Diário Oficial da União. República Federativa do Brasil, Brasília, n. 87, 09 mai. 2006

Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção a Saúde. Departamento de Atenção Básica. Manual operacional para profissionais de saúde e de educação: promoção de alimentação saudável nas escolas. Brasília: Ministério da Saúde, 2008, 152

Farias Junior, G. de; Osório, *M. M. Padrão alimentar de crianças menores de cinco anos.* Rev. Nutr., Campinas, v. 18, n. 6, nov/dez, 2005, *www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-52732005000600010&lng=pt&nrm=iso*

José, E. *Poesia é fruta doce e gostosa.* São Paulo: FTD, 2006 (Série Arca de Noé)

Kaufman, A. *Obesidade infanto-juvenil.* Pediatr Mod; 35 (4): 218-22, 1999

Krause, M.; Mahan, L. K. *Alimentos, nutrição & dietoterapia.* 7. ed. São Paulo: ROCA, 1991

Kriegeskorte, W. Giuseppe Alcimboldo. São Paulo: Paisagem, 2006

Manet, E. *Coleção de Arte.* São Paulo: Globo, 2001

Monteiro, C. A. (Coord). Velhos e novos males da saúde no Brasil: a evolução do país e suas doenças. São Paulo: HUCITEC, 1995

Pinto, V. L. X. *As coisas estão no (meu) mundo, só que eu preciso apender: Autobiografia, Reflexividade e Formação em Educação Nutricional.* Natal: UFRN, 2006. 277 p. (tese)

Röhrs, H. *Maria Montessori.* Trad.: Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 142 (Coleção Educadores)

WHO (World Health Organization) *Study Group on Diet, Nutrition and Prevention of Non Comunicable Diseases.* WHO Technical Report Series 797. Geneva: WHO, 1989

O fantástico e o lúdico dos contos de fadas na educação infantil

Maria de Fátima Araújo Doutora em Educação- Professora do Núcleo de Educação da Infância- NEI-CAp/UFRN
Aline Constância de Figueiredo e Souza Especialista em Educação- Professora do Núcleo de Educação da Infância- NEI-CAp/UFRN

Discutir o trabalho com Contos de fadas na educação de crianças remete-nos a uma discussão mais ampla que diz respeito ao surgimento e contextos de produção da literatura, já que sua caracterização está intrinsecamente condicionada a aspectos históricos, políticos, econômicos e sociais vigentes, influenciando e sendo por eles influenciada.

Segundo Costa (2012) a origem da literatura está relacionada ao surgimento da escola burguesa no século XVII, época em que a criança era considerada adulto em miniatura, participando das mesmas atividades que os adultos, não havendo, portanto, uma literatura específica para o público infantil.

As discussões acerca de concepções que reconhecem a criança como sujeito de fato e de direito, instauradas especialmente no mundo ocidental, acentuou-se e ganhou adeptos no contexto brasileiro, no final do século passado e início deste, em vários campos do conhecimento: na psicologia, sociologia, filosofia, antropologia, história etc.

Sobre essa perspectiva, Kramer (2007, p. 14) afirma: *desde que o historiador francês Philippe Ariès publicou, nos anos de 1970, seu estudo sobre a história social da criança e da família, analisando o surgimento da noção de infância na sociedade moderna, sabemos que as visões sobre a infância são construídas social e historicamente [e que] a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade.* Essa nova concepção de infância surgiu, portanto, *no contexto de uma sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na sua comunidade.* (Kramer, 2007, p. 14)

Nesse sentido, muda-se não só a visão de criança, mas de infância, que passa a ser considerada como *categoria social e como categoria da história humana* (Kramer, 2007, p.15), englobando aspectos que afetam também o que se tem denominado de adolescência ou juventude.

Para a autora, mais que um estágio, a infância *é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância (idem). S*endo assim, a criança passa a ser vista como alguém *que precisa de atenção, cuidado e respeito.* (Costa, 2012, p. 12)

No campo da literatura, cujas publicações do

início do Séc. XX ainda estavam impregnadas de intenção didática, na qual o lúdico era um meio para a instrução, assiste-se a um movimento crescente na produção e publicação de obras voltadas para a Infância, redefinidas, sobretudo pelo olhar da psicologia que trouxe à discussão os estágios de desenvolvimento do ser humano. Segundo Coelho (1991, p. 26-27) *a partir desse conhecimento do ser humano, a noção de criança muda e nesse sentido torna-se decisivo para a literatura Infantil/Juvenil adequar-se ou conseguir 'falar' com autenticidade, aos seus possíveis destinatários*.

Felizmente, a partir de meados do Séc. XX no Brasil, o público infantil pode contar com uma gama de autores que escrevem textos a ele direcionados, respeitando suas especificidades e anseios. Nesse sentido, Amarilha (1997) elabora a seguinte reflexão: *se em sua origem a Literatura Infantil serviu mais ao adulto e à aculturação da criança a novos padrões de comportamento, higiene e virtudes, o fato é que, na atualidade, já se pode falar de uma larga produção brasileira que leva em conta a criança. [...] Trazem nos textos proposições sugestivas que respeitam a criança na sua capacidade lúdica, poética e criativa para responder com inteligência aos jogos propostos pela literatura.* (Amarilha, 1997, p. 48)

Dentre os gêneros literários destinados às crianças, os contos de fadas ganham espaço privilegiado. Estudos realizados com essa temática, na educação infantil, nos permitem compreendê-los como elemento importante na formação da criança, contribuindo para seu desenvolvimento global, sem deixar de considerar sua dimensão lúdica e criadora, elem de contribuir para o desenvolvimento do imaginário.

A literatura infantil e o desenvolvimento do imaginário na criança

A literatura infantil imprime ampla relevância no desenvolvimento do imaginário infantil. No ato de imaginar, o indivíduo coloca-se frente a uma atividade cerebral na busca de imagens conhecidas e na criação do que desconhece. Com base em Vygotsky, Costa (2012, p.14) discute a imaginação *como uma ação ou brinquedo, sendo o brincar, uma possibilidade de ação da criança numa esfera cognitiva permeada por experiências sociais e de interação no meio físico e natural*. Sendo assim, ao apreciar uma história, a criança brinca no campo da imaginação, criando e recriando imagens, objetos, personagens e atua sobre eles fazendo escolhas, baseando-se no que já conhece do mundo e ampliando esse conhecimento ao mesmo tempo.

A imaginação abre caminhos para a ludicidade presente na literatura infantil, sendo esta uma de suas características essenciais no que diz respeito ao seu poder atrativo. Atrai exatamente por permitir, em alto grau, o uso da imaginação. Amarilha (1997) destaca alguns componentes educativos que a atividade lúdica pode proporcionar à criança através da literatura. Segundo a autora, essa atividade promove distanciamento temporário do real para um mundo imaginário. Este distanciamento, por sua vez, cultiva a atitude mental da abstração, necessária posteriormente a atividades como planejar e elaborar projetos, precisando, assim, ser exercitada continuamente para que essa capacidade seja ampliada progressivamente.

Ainda segundo Amarilha (1997, p.51-52), *o leitor que não consegue sustentar por muito tempo o processo de abstração também não consegue ler mais do que poucas páginas de um livro, porque a partir da abstração treina-se também a concentração. Essa habilidade não se adquire repentinamente, mas é preciso um contínuo processo de experimentá-la gradualmente, sistematicamente.* (Amarilha, 1997)

Held (1980) e Bettelheim (1980) oferecenos o entendimento de que o distanciamento do real, citado anteriormente, é importante e saudável ao processo de formação da criança, pois lhe confere segurança e liberdade para vivenciar as histórias, sabendo que a história terminará e ela retornará a realidade. Dessa forma *tudo é permitido, possível, pois se trata de uma invenção.* (Held, 1980, p. 102)

E sendo invenção, permite à criança transitar por mundos desconhecidos e impossíveis em sua vida real. Assim: *tendo levado a criança numa viagem a um mundo fabuloso, no final, o conto devolve a criança à realidade, da forma mais assegurадora possível. Isto lhe ensina o que mais necessita saber neste estágio de desenvolvimento: que não é prejudicial permitir que a fantasia nos domine um pouco, desde que não permaneçamos presos a ela permanentemente. No final da história o herói retorna à realidade, uma realidade feliz, mas destituída de mágica* (Bettelheim, 1980, p. 79)

Com a abstração entra em ação o denominado jogo simbólico. Através deste, a criança se torna capaz de representar pessoas e objetos que não se encontram presentes. Vai, ainda, trabalhando e aumentando o seu grau de abstração que será muito necessário para seu aprendizado da leitura e da escrita, pois estas também precisam da representação de algo que não se encontra necessariamente presente, junto à ela, o que é feito através do código gráfico. Piaget (2006) refere- se ao jogo simbólico da seguinte forma: *É fácil dar-se conta de que estes jogos simbólicos constituem uma atividade real do pensamento, embora essencialmente egocêntrica, ou melhor, duplamente egocêntrica. Sua função consiste em satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos: a criança que brinca de boneca refaz sua própria vida, corrigindo-a à sua maneira, e revive todos os prazeres ou conflitos, resolvendo-os, compensando-os, ou seja, completando a realidade através da ficção. Em suma: o jogo simbólico não é um jogo de submissão do sujeito ao real, mas, ao contrário, uma assimilação deformada da realidade ao eu. De outro lado, a linguagem intervém nessa espécie de pensamento imaginativo, tendo como instrumento a imagem ou símbolo. Ora o símbolo é um signo – como a palavra ou signo verbal – mas é um signo individual elaborado sem o recurso dos outros e muitas vezes compreendido pelo indivíduo, já que a imagem se refere a lembranças e estados íntimos e pessoais.* (Piaget, 2006, p. 28-29)

Piaget (2006) apresenta o jogo simbólico como parte do desenvolvimento infantil mostrando ser necessário oportunizar situações para que a criança coloque este jogo em ação.

A literatura infantil torna-se, então, terreno fértil para este trabalho, exatamente pelos elementos lúdicos e por se constituir em um canal significativo para o desenvolvimento do imaginário, função mental extremamente importante no desenvolvimento infantil, já que, por meio da ficção e da fantasia, a criança amplia seus conhecimentos de mundo, e pode ainda, resolver conflitos e problemas de sua vida. (Bettelheim, 1980)

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma experiência com contos de fadas numa turma de 21 crianças, na faixa etária de 4 a 5 anos de idade, no Núcleo de Educação da Infância- NEI-CAp/UFRN.

O que nos motivou a desenvolver o trabalho com essa temática foi o desejo de contribuir para o desenvolvimento do imaginário e da expressão criadora das crianças (Held, 1980), que apresentavam bastante interesse pelos textos fantásticos e pelo jogo simbólico.

Trata-se portanto, de um relato de experiência e teve como objetivos, oportunizar às crianças o acesso a contos de fadas e traçar um perfil da lógica das crianças em relação ao enredo, elementos, personagens e forma deste tipo de narrativa; contribuir para o desenvolvimento do imaginário e da expressão criadora; desenvolver na criança a leitura e a escrita:

Os contos de fadas na educação de crianças

Embora os contos de fadas terminem logo depois da décima página, o mesmo não acontece com a nossa vida. Somos coleções com vários volumes. Em nossa vida, ainda que um episódio possa terminar mal, sempre há outro à nossa espera e depois desse, mais outro. (Clarissa Pinkola Estés)

A grande maioria das crianças gosta que lhe contem histórias e no contato com os livros folheiam apreciando as imagens e fazendo leitura, apoiando-se nelas.

Bruno Bettelheim (1980) considera que para que uma história prenda a atenção de uma criança, esta deve entretê-la e despertar sua curiosidade. *Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudar a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções.* (Bettelheim, 1980, p. 13)

É possível identificar na Literatura Infantil vários aspectos como esses, que segundo Bettelheim enriqueceria a vida daquele que a ela tem acesso. Um deles é o desenvolvimento do imaginário. Impossível dissociar a Literatura Infantil da imaginação, sendo as propriedades lúdicas desse gênero textual, uma de suas características essenciais que a torna atrativa por permitir em alto grau, o uso da imaginação.

Os contos de fadas permitem a criança, vivenciar o processo de projeção e identificação com seus personagens, libertando-se de suas dificuldades e problemas. Um exemplo é a identificação da criança com o herói da história.

Esse herói tem um corpo, uma força ou uma inteligência permitindo-o executar feitos miraculosos. Segundo Bettelheim, (1980) identificando-se com ele, qualquer criança pode – em

fantasia e através da identificação - se compensar de suas inadequações, reais ou imaginárias, do seu próprio corpo e de sua alma. Assim, enfrentar a vida como uma aposta na possibilidade de dominar as dificuldades.

A Literatura Infantil abre caminhos à criança para a compreensão da realidade de forma criativa e significativa. Ela se utiliza do imaginário para entrar por alguns instantes na história e viver momentos importantíssimos para seu desenvolvimento.

Neste momento, ela se permite brincar de faz-de-conta e transformar o mundo, as vestes e os objetos em outros; ser o herói, o bandido, a princesa, a bruxa. Sendo assim, a Literatura Infantil se torna um canal significativo para desenvolver a imaginação.

Por meio da ficção, da fantasia, a criança amplia seus conhecimentos de mundo. Mundo este ainda obscuro devido sua pouca experiência, como afirma Bettelheim (1980): *a fantasia rica e variada é fornecida à criança pelas estórias de fadas, que ajudam a impedir que sua imaginação fique atada aos limites reduzidos de alguns devaneios ansiosos ou de realização de desejos, circulando ao redor de algumas preocupações limitadas.* (Bettelheim, 1980, p.152)

Os contos de fadas mostram à criança de que modo ela pode personificar seus desejos destrutivos numa figura, obter satisfações desejadas de outra, identificar-se com uma terceira, ter ligações ideais com uma quarta, e daí por diante, como requeiram suas necessidades momentâneas.

A criança não pode inventar estórias por sua própria conta que ajudem-na a lidar com os problemas da vida. Todas as estórias que ela pode inventar são expressões exatas de seus próprios desejos e ansiedades. Apoiando-se nos seus próprios recursos, tudo que a criança pode imaginar são elaborações de onde está no momento, dado que não sabe para onde ir, nem como fazer para chegar lá. É aí que os contos de fadas fornecem o que a criança mais precisa: começam exatamente onde ela está emocionalmente, mostram-lhe para onde ir e como fazê-lo. Mas o conto de fadas o faz por implicação, na forma de material fantasioso que a criança pode moldar como lhe parecer melhor, e por meio de imagens que tornam mais fácil para ela compreender aquilo que é essencial que compreenda. (Bettelheim, 1980, p.153)

Clarissa Pinkola Estés considera que nos contos de fadas acham-se gravadas ideias infinitamente sábias que durante séculos se recusaram a se deixar mutilar, desgastar ou matar. As ideias mais persistentes e sábias estão reunidas nas teias de prata a que chamamos contos. Ela acrescenta, ainda, que: *contar ou ouvir histórias deriva sua energia de uma altíssima coluna de seres humanos interligados através do tempo e do espaço, sofisticadamente trajados com farrapos, mantos ou com a nudez da sua época, e repletos a ponto de transbordarem de vida ainda sendo vivida. Se existe uma única fonte das histórias e um espírito das histórias, ela está nessa longa corrente de seres humanos.* (Estés, 1998, p. 12)

Conscientes da importância que tem para crianças pequenas vivenciar a magia, lidar com todos os sentimentos que essas histórias proporcionam como medo, alegria, morte, coragem, amor, determinação, inveja, solidariedade, sem que precisem passar por situações reais, mergulhamos de cabeça no mundo dos contos de fadas em que depois do *Era uma vez* a magia contagiava a todos até o tão esperado fim *e foram felizes para sempre...*

Iniciamos a pesquisa fazendo um levantamento prévio das ideias iniciais das crianças sobre o que para elas seriam contos de fadas. A partir das respostas, levantamos algumas questões norteadoras que orientaram nosso trabalho.

Inicialmente, priorizamos os contos mais conhecidos pelas crianças, porém procuramos versões diferentes em outros livros como *Irmãos Grimm*, organizado por Estés (2007).

Essa ideia de ler o mesmo conto em várias versões, tinha como objetivo que as crianças pudessem comparar com os já tradicionalmente conhecidos e perceber que uma mesma história pode ser contada de formas diferentes.

Por muitos dias lemos para elas contos que traziam personagens como bruxas, fadas, princesas e príncipes. Porém, depois resolvemos trazer contos de fadas em que não tivessem presentes esses elementos para que as crianças percebessem que os contos de fadas não têm necessariamente bruxas, príncipes e princesas como personagens. São, sim, histórias em que o fantástico está sempre presente, em que animais podem falar, pessoas podem voar e lutar contra dragões ferozes; sapos podem virar príncipes; bonecos podem virar gente de verdade.

Um elemento que está presente em todos os contos é que sempre há um problema a ser enfrentado e no final o bem sempre vence o mal. Dando continuidade ao estudo, assistimos ao filme *O Mágico de Oz*, em duas sessões, pelo fato de o filme ser muito extenso. Foi uma experiência muito rica, pois a maioria das crianças não o conhecia e assistiram com muito interesse. Nas aulas subsequentes, as crianças representaram, com desenho, os personagens da história, discutiram seu enredo, propuseram finais diferentes para a história etc.

Diante do interesse demonstrado pelas crianças, decidimos representar de forma teatral a história, dividindo em três partes: início, meio e fim. Decidimos, juntos, as sequências de acontecimentos que iríamos representar, possibilitando que as crianças organizassem mentalmente essa sequência e depois representassem.

Conscientes de que a criança, através do *envolvimento intelectual, emocional e imaginativo, experimenta fatos, sentimentos, realizações de prazer ou frustração* (Amarilha 1997, p.19), ao final, na roda, discutimos, passo a passo, como cada criança tinha se sentido na pele de seu personagem, e sentimentos diversos emergiram de suas falas. Em outra oportunidade decidimos apresentar um vídeo para as crianças, da coleção dos *Hoobs* da enciclopédia Barsa (1995), no qual os personagens, que moravam em outro planeta, vinham aprender sobre leitura com as crianças da terra. Esse vídeo apresentava diversos contos de fadas. Os personagens falavam sobre a forma como as histórias eram passadas de geração em geração, quando ainda não existiam os livros; mostravam como os livros foram inventados; a importância da biblioteca; as diferenças entre alguns tipos de histórias e, por fim, decidiam que iriam escrever também uma história, dizendo que todos nós podemos criar nossas próprias histórias. Passando por várias indecisões, em conjunto, criaram uma história, escolhendo o personagem principal, o local onde ele morava, criando um conflito, resolvendo o problema e finalizando a história com tudo, enfim, resolvido.

No dia seguinte, conversamos com as crianças sobre o vídeo, discutimos sobre o que elas mais gostaram, falamos sobre a história criada e, enfim, propomos a elas escrevermos nosso próprio conto de fadas. Todas concordaram e, assim, demos início a nossa produção que teve a participação de todos, com muito interesse e alegria.

Em uma grande roda começamos a fazer os questionamentos, querendo inicialmente decidir sobre quem seria o personagem principal da historia, depois qual seria seu nome, onde e com quem iria morar. Íamos acrescentando os detalhes, decidindo juntos, imaginando, criando, e após algumas aulas, finalizamos nossa história, que ficou assim: *Todo o processo foi vivenciado e construído coletivamente pelas crianças. Tal processo assemelha-se ao orientado pelo Método Montessoriano, visando a evolução da criança em um aprendizado diligente, no qual cada aluno assume sua obrigação de responder pelos próprios atos no processo pedagógico. O saber não é infligido compulsoriamente ao aprendiz, mas sim construído por ele com o apoio de livros e objetos didáticos [...] que incitam os aspectos sensórios, motores, racionais e intelectuais do estudante.* (RÖHRS, 2010, p. 55)

Uma vez criado o conto, conversamos com as crianças e perguntamos para elas o que achavam de confeccionarmos um livro. Todas gostaram da ideia, então digitamos a história, organizamos toda a estrutura do livro e deixamos espaços para a ilustração das crianças. Garantimos que cada criança ilustrasse seu livro. Assim, durante dois dias, nos dedicamos a orientar a ilustração dos livros, lendo cada parte para elas, que no momento seguinte desenhavam. Foi uma atividade que contou com o envolvimento das crianças, pois todas estavam realmente dispostas a caprichar no seu trabalho para depois poder levar seu livro para casa e mostrar orgulhosas a seus pais e familiares. O prazer de manusear e mostrar para o outro os materiais produzidos por elas mesmas parecia muito grande.

Segundo o que afirma Röhrs (2010, p. 42) baseado na método montessoriano, *o aluno aprende a manipular os materiais despertando em si o potencial inventivo e aliando-o ao desejo de conhecer e de erguer o véu do universo que ainda lhe é desconhecido, por meio deste aprendizado prático. O professor não é o ser que focaliza a concentração do aprendiz, e sim aquele que examina atentamente o comportamento e o desenvolvimento das crianças, estimulando-as a buscar o saber de forma criativa, prazerosa e lúdica.*

Agindo de acordo com o que propõe (Röhrs, 2010), percebemos que o envolvimento das crianças com o conto produzido se mostrava intenso, propomos às crianças terminarmos nosso estudo com uma peça teatral em que elas apresentariam a história. Todas vibraram muito e então começamos a discutir como isso ia acontecer. Dedicamo-nos a nossa apresentação, inicialmente listando todos os personagens que faziam parte do conto e decidimos juntos, quem seria cada um dos personagens. Feito isto, nos dedicamos a pensar sobre o cenário, e as crianças decidiram que nele teria um castelo, a floresta e a caverna.

Como tínhamos estudado também, nesse bimestre, os sólidos geométricos, e as crianças já tinham construído conhecimentos a respeito deles, decidimos que o nosso castelo seria feito com sobreposição de caixas de papelão. Pedimos, então, para que os pais nos enviassem caixas de papelão. Vieram caixas de muitos tamanhos e colocamos numa roda para discutir de que maneira poderíamos sobrepor essas caixas de forma que tivéssemos um castelo. Muitas hipóteses foram levantadas e, por fim, decidimos o formato do nosso castelo. Agora tínhamos a tarefa de pintar as caixas para que o castelo tivesse uma cor uniforme. Cada criança de posse de seu rolo e em meio a muita tinta, pintou sua caixa e, ao final, tínhamos todas pintadas.

Em seguida, passamos a discutir o figurino que seria usado por cada personagem e os *efeitos especiais*, uma vez que pretendíamos explorar um pouco dos conhecimentos que as crianças adquiriram no estudo sobre a produção de sons, criando uma sonoplastia para dar mais emoção à peça.

Marcamos o dia da apresentação e convidamos as crianças da escola e os pais da turma para assistir. As crianças se apresentaram com muito interesse e prazer, desempenhando seus papéis, incorporando os personagens, produzindo sons com objetos diversos, como fitas de papel, pau de chuva, acetato (lâmina de radiografia) etc.

Vale lembrar que como a turma era grande e os personagens eram poucos, as crianças não tiveram dificuldade em representar as árvores da floresta, a fonte e os animais. Algumas se dedicaram a produzir os efeitos sonoros para compor a sonoplastia da peça.

Antes da apresentação em público, ensaiamos várias vezes no espaço da sala de aula e no palco da escola, oportunidade em que as crianças puderam experimentar diferentes papéis. Muitas meninas tiveram a oportunidade de ser Aninha; alguns meninos de ser o monstro que virava príncipe etc. Após cada apresentação, sentávamos na roda e discutíamos como as respectivas crianças tinham vivenciado o personagem, de que maneira poderia ser melhor representado etc. Ou seja, a peça foi produzida pelas crianças, que tiveram oportunidade de primeiro experimentar ser vários personagens para depois escolher qual de fato queria representar na apresentação pública da peça.

Apreciação do trabalho

Para além de uma análise precipitada que possamos fazer do nosso lugar de adultos, decidimos deixar as crianças falarem e expressarem suas visões sobre o trabalho com contos de fadas. A maioria destacou o conto que mais gostou e disse o porquê. Assim, você leitor, que nos acompanhou desde o início desse texto, pode fazer uma reflexão e tirar suas próprias conclusões sobre a importância do estudo com contos de fadas na infância.

Deixemos falar agora nossas crianças:

> Gostei de Bambi e Branca de Neve. Gostei da princesa de Branca de Neve. Eu aprendi que tem coisa ruim, tem bruxa, elas fazem coisas ruins. Tem coisa boa, o príncipe beija na boca e casa bem lindo;

> Gostei do Gato de Botas, porque ele fica com as botas. Os contos têm bruxas, fadas, rei, às vezes tem relâmpagos, feitiços. Tem coisa ruim, matam as princesas, não gosto quando isso acontece. Às vezes a princesa nasce, isso é coisa boa;

> Eu não gostei do Bambi porque tem o caçador que matou a mãe. Eu não gostei do caçador é muito feioso;

> Nos contos de fadas, uns tem fadas e outros não têm;

> Uns tem príncipes, outros não tem princesas;

> Gostei do Bambi. Gostei quando todos os amigos do Bambi se apixonaram. Os contos de fadas também têm coisas ruins. No mágico de Oz a bruxa deu um tempo e a menina ia morrer;

> Tem conto que é diferente;

> Gostei da Branca de Neve. Tem príncipes nas histórias, mas pode ter leão e coelho;

> Gostei de todos os contos de fadas;

> Gostei de todos. Na Bela Adormecida, o príncipe beija;

> Gostei mais do Mágico de Oz, é mais legal. Gostei da floresta mau-assombrada da bruxa, porque eu nunca andei nessa floresta;
> Gostei do Mágico de Oz. Gostei do boneco de lata e da floresta da bruxa. Os contos de fadas têm problemas. Algumas bruxas prendem. Alguns contos têm príncipe e alguns não têm príncipes, nem princesas, nem bruxa.

O trabalho realizado permitiu o desenvolvimento da expressão criadora das crianças, que ouviram contos de fadas em diversas versões e portadores textuais, além de contar e recontar as narrativas trabalhadas. Permitiu, ainda, às crianças, vivenciar o jogo dramático, produzir um texto (conto), figurino, cenário, objetos para produção de som/sonoplastia e apresentação pública de uma peça em que deram vida aos personagens por elas criados. O trabalho permitiu concluir que quando as crianças participam ativamente de seu processo educativo, tendo acesso, desde muito cedo, à literatura, nesse caso, aos contos de fadas, conseguem dar vida a seus personagens, de forma lúdica e criativa, vivenciando e compartilhando suas produções.

Para concluir, tomamos de empréstimo as palavras de Estes (2005) ao afirmar que, assim como nos contos de fadas mais antigos, a vida é um mundo em que as nossas *fraquezas são em geral as nossas maiores dádivas, em que o mundo da perda e o reencontro do coração e da alma são dolorosos, mas são em geral a única questão fundamental e valiosa.* (Estés, 2005, p. 19)

Referências bibliográficas

Amarilha, M. *Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1997- Natal: EDUFRN

Bettelheim. B. *A Psicanálise dos Contos de Fadas.* Rio de janeiro: Paz e Terra, 1980

Coelho, Nely Novaes. *Literatura Infantil: teoria – análise – didática.* 5ª Ed. São Paulo; Ática, 1991

Costa, Massilde Martins da. *Literatura: seu espaço e vivências na Educação Infantil.* In: DINiz, Andréa M. (Org)...[et al]; Reencantando a Educação: Literatura, Dança, Brinquedo e Avaliação. Natal: 2012. p. 12-22

Estés, C. P. *Mulheres que correm com os lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem.* Rio de Janeiro: Rocco, 1994

O dom da história: uma fábula sobre o que é suficiente. Trad. Waldéa Barcellos. Rio de Janeiro: Rocco, 1998

Contos dos Irmãos Grimm. Ilustrado por Arthur Rackman, trad. Lia Wyler, Rio de Janeiro: Rocco, 2007

Held, Jacqueline. *O Imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica.* 3ed. São Paulo: Summus, 1980

Piaget, Jean. *O desenvolvimento Mental da criança. Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 2006. p. 13-65

Röhrs, H. *Maria Montessori.* Trad.: Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 142 p.: il. (Coleção Educadores)

Kramer, Sonia. *Infância e sua singularidade*. In: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2 ed. Brasília: MEC, 2007. p. 13-23

Formação continuada para professores da educação infantil: a reflexão sistemática da prática pedagógica como conteúdo formativo

Zélia Granja Porto Professora da Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Resumo

A formação inicial e continuada de professores tem suscitado, sobretudo nas três últimas décadas, intenso debate nas instituições acadêmicas, associações sindicais e entidades representativas da área e na mídia, como condição necessária para o fortalecimento de uma escola pública de qualidade.

Esse debate, não sem conflitos e obstáculos, pautou as bases orientadoras da formação: indissociabilidade entre teoria e prática, domínio de conhecimentos e aquisição de competências específicas; reconhecimento das instituições universitárias como locus da formação inicial em licenciaturas e o crescente padrão de qualidade nas oportunidades de formação inicial e continuada, em serviço. Nesse cenário, esse trabalho propõe análise de uma atividade de formação continuada para professores da educação infantil, uma colaboração entre a universidade e duas secretarias de educação de municípios do Estado de Pernambuco, Brasil.

O trabalho expõe recorte dos discursos que emergiram em diários etnográficos mediante a experiência da observação e do registro, fundantes para a formação do professor autor de sua própria prática pedagógica.

No estudo são identificados enunciados que expressaram os sentidos atribuídos pelas professoras ao fazer pedagógico, agrupados nas categorias analíticas: a) surpresas e descobertas docentes face às descobertas infantis e b) da insegurança do fazer ao exercício do pensar sobre o fazer docente. Os discursos revelaram avanços nas concepções e compreensões sobre a prática docente e, sobretudo, como possibilidade de construção de espaço-tempo legítimo para o exercício da relação teoria-prática que alimenta o saber-fazer e o ser docente.

Palavras chave

Formação continuada; profissionalização da docência; professor da Educação Infantil.

Introdução

A busca pela qualidade do ensino tem instigado forte presença nos temas de pesquisas aplicadas em sala de aula, nas últimas décadas, nos diversos campos do saber. Algumas experiências realizadas nesse sentido têm suscitado

o aprofundamento do vínculo entre o ensino básico e as instituições universitárias na perspectiva de subsidiar políticas educacionais. (Porto, 1999; 2013; 2014)

Por outro lado, vêm abrindo novas perspectivas no campo da formação de profissionais do magistério principalmente a partir do movimento em favor da profissionalização da docência esboçado nos anos 1980. Segundo Tardif (2013, p. 561) o objetivo principal deste movimento *é fazer com que o ensino passe do estatuto de ofício para o de profissão em sua integralidade* e que os professores tenham como base formativa para o desenvolvimento de práticas profissionais, o conhecimento científico especializado, baseado na pesquisa acadêmica. Essa profissionalização, segundo o autor, induz a uma visão reflexiva do ato de ensinar. Sob essa ótica, o presente artigo debruça-se sobre os conteúdos discursivos advindos da atuação de professoras da educação infantil, no âmbito de um curso de formação continuada, desenvolvido por um grupo de pesquisa e extensão sobre estudos da infância, com o intuito de instigar professores pela busca de formação continuada, condição necessária para a consolidação da profissionalização docente.

O estudo toma como foco, reflexões derivadas da pesquisa científica sobre possíveis condições de ensino que podem ser criadas em sala de aula e influir na direção da qualidade do ensino. Na interpretação de Kramer (2006) a formação do professor seria condição para a democratização da educação infantil atribuindo à formação condição para a construção da qualidade da educação infantil. Dessa forma, os professores/as de educação infantil são considerados como sujeitos de sua prática que têm direito à formação, aos conhecimentos científicos, à rememoração de suas histórias e à inserção crítica e criativa nas mais diversas instituições sociais e culturais.

Essa mesma autora destaca a importância da formação ter a cultura como eixo, daí a necessidade de incluir nos programas formativos a ida dos professores ao cinema, teatro, centros culturais e outras experiências culturais. E diz a autora: *a questão central é identificar e conhecer ações, relações e interações de crianças e adultos, considerando a dinâmica da cultura e da sociedade contemporânea, entendendo que a cultura marca, constitui, institui, nomeia, identifica.* (Kramer, 2006, p. 7)

Por outro lado, conforme pautado nas atuais Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (2009), os programas de formação são um direito das professoras e dos professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Esses programas devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e na tomada de decisões, com autonomia em sala de aula e na escola onde atuam, visando as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades.

As professoras e os professores que atuam na educação infantil necessitam articular a condição de organização dos espaços, tempos, materiais e interações nas atividades, de modo que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho, em suas primeiras tentativas de escrita, de contato com os fenômenos da natureza e da sociedade.

Na explicitação do ambiente de aprendizagens, é necessário pensar um currículo sustentado nas relações, nas interações sociais e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens, tal como está posto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Tais questões se tornam mais relevantes com a entrada em cena do novo ator – a criança, como sujeito de direitos.

Nasce também um saber específico sobre a criança, saber oriundo das práticas político-sociais de controle e vigilância, da sua individualidade, do seu tempo e de seu corpo. De fato, uma forma de poder-saber, dado que saber e poder são correspondentes, correlativos e superpostos, conforme terminologia utilizada por Foucault (1998), para quem a existência do poder político pressupõe certo saber especializado. Como é sabido, a vigência da Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (Lei no. 8.069/90), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBN (Lei no 9.394/96), os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) e do-

cumentos orientadores de política educacional são um atestado disso, uma vez que foi a partir das deliberações encaminhadas sob a influência desse conjunto de leis e documentos normativos e suas consequências para a área de educação infantil que os desafios e as perspectivas têm sido colocados.

Por outro lado, há um conjunto de produção acadêmica acumulada sobre o tema que também vem subsidiando o debate contemporâneo da área (Porto, 2013). Mais recentemente, em 2009 foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, as novas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Nesse documento, o currículo de educação infantil é entendido como *um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças cm os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.* (art. 30, Brasil, CNE, 2009)

Essa concepção expressa que a instituição de educação infantil constitui-se como um espaço no qual, por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas, as crianças têm, possibilidades de ampliação do desenvolvimento das suas capacidades de expressão, pensamento, interação e comunicação. Por sua vez, a intencionalidade educativa na instituição de Educação Infantil deve assumir um caráter de planejamento prévio, acompanhamento e avaliação que vai muito além daqueles encontrados na família ou em outras instâncias educativas.

A consolidação dos avanços sinalizados e das realizações empreendidas ao longo das últimas décadas requer o reconhecimento da enorme dívida que ainda acumulamos em relação à infância brasileira, em particular a pernambucana – a profissionalização da docência na primeira infância. Daí a oportunidade de oferecermos momento formativo mediante a realização desse Curso de Extensão, uma contribuição para a formação continuada de 80 (oitenta) professoras que atuam na educação infantil.

O curso contou com financiamento público, graças à submissão a edital de interiorização da pesquisa e da extensão, da Universidade Federal de Pernambuco e convênio de cooperação com dois municípios de Pernambuco. Desenvolver processo de sistematização e reflexão da prática pedagógica dos professores a partir dos referenciais curriculares da educação infantil foi a principal característica do curso. E, nesse sentido, pretendeu criar condições de natureza didático-pedagógica, numa perspectiva de ensino com pesquisa, de modo a contribuir no processo de formação continuada de professores, na perspectiva da re-significação de saberes e fazeres a serem mobilizados no contexto da prática docente, na relação entre os desafios do cotidiano da sala de aula, sintonizados com referenciais curriculares da educação infantil.

Em suma, criar um conjunto de condições, um conjunto de regras, um conjunto de lógica de trabalho, de trocas de experiências, de partilha de saberes de modo a possibilitar vivências de atitudes reflexivas e de análise sistemática da prática, de formas diversas, individuais e coletivas, de pesquisa e de intervenção pedagógica realizada pelas próprias professoras, sujeitos da ação do Curso de formação continuada.

Método

A formação continuada teve como objeto de estudo os referenciais curriculares nacionais para educação infantil e os referenciais curriculares municipais, elaborados por equipe local, assessorada por pesquisadores da Universidade Federal de Pernambuco, citados anteriormente nesse trabalho.

Tratou-se de Curso de formação situada definida como processo sistemático de reflexão teoria-prática-teoria e análise dos impactos positivos dessa formação em contextos geradores de aprendizagens de crianças. As relações de trabalho desses profissionais eram redefinidas, reafirmadas, consolidadas, na medida em que incorporavam, ao seu cotidiano, a investigação e a pesquisa.

O processo formativo envolveu a elaboração de um diário etnográfico, por cada participante, e observações participante, encaminhada por três estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, em uma amostra de três escolas de educação infantil, situadas no estado de Pernambuco. O diário etnográfico é um caderno no qual o professor documenta, registra suas reações ao que observou no dia-a-dia de acontecimentos e eventos cotidianos; nele, escreve ou anota fatos, descobertas, encontros, reuniões, leituras, reflexões; exercícios, tarefas, regras, normas, atividades.

De acordo com Kramer (2001), pode ser difícil no começo, mas, se entendemos que o registro é um instrumento de trabalho do educador, a dificuldade não pode ser argumento para não fazê-lo. Além disso, a ideia de registrar experiências e não apenas de anotar informações recebidas, se coloca como elemento motivador para o professor na ação de registrar memórias geradas das suas reflexões, pois como afirma Weffort (1995, p.10): *a reflexão registrada tece a memória, a história do sujeito e de seu grupo. Sem a sistematização deste registro refletido não há apropriação do pensamento do sujeito-autor. [...] Sujeito alienado do próprio pensamento torna-se um mero copiador da teoria do outro.*

Para Kramer (2001, p.35) é *preciso que os professores se tornem narradores, autores de suas práticas, leitores e escritores de suas histórias*, para que possam motivar, encantar os educandos com a escrita real, ou seja, aquela escrita que resulta da leitura de mundo, da escuta do outro e tece o registro das experiências individuais e coletivas, uma escrita com sentido, tal como propõe a adoção do diário etnográfico. E também para indagar sobre qual lugar ocupa a partir dos sentidos que são atribuídos aos acontecimentos, aos momentos, aos movimentos cotidianos, às atitudes e aos comportamentos nomeados e tornados compreensíveis por meio das palavras, como nos lembra Larrosa (2007).

Segundo Souza (2006), o diário pode funcionar como instrumento de formação profissional, como método de pesquisa e como metodologia de intervenção. Como instrumento de formação pessoal e profissional, mediante o registro e reflexão, poderá promover a melhoria das ações didáticas e o desenvolvimento pessoal do educador. Como método de pesquisa possibilita ao professor assumir o papel de pesquisador que lhe é peculiar e como metodologia de intervenção, o diário alimenta e é alimentado pelo planejamento da ação docente.

Sob esta ótica, o diário etnográfico foi adotado no curso. Na medida em que buscou instigar a capacidade de observação dos professores cursistas, proporcionava a melhoria de suas atuações didáticas, suscitadas e materializadas mediante o registro das reações individuais e coletivas aos acontecimentos constitutivos de suas experiências. Acontecimentos como ver, escutar, ler e sentir a si mesmo e aos outros, vivenciados simultaneamente no percurso formativo e no exercício da docência na educação infantil.

As observações participante tiveram o objetivo de subsidiar o acompanhamento e a análise da prática pedagógica realizada nas escolas, mediante trabalho conjunto de reflexão que articula teoria e prática, no intuito de compreender e redefinir dificuldades e possibilidades para concretização de uma prática pedagógica voltada para a interação adequada entre crianças e o currículo escolar.

Os registros das observações e do diário etnográfico refletiam a atuação das professoras indicando em que medida a prática era influenciada pelos estudos e orientações recebidas no Curso de extensão1, verificadas na medida em que atividades passavam a ser adotadas em sala de aula, em diferentes aspectos relativos à interação e às atividades propostas.

Dessa forma, entendemos que o conhecimento se constrói e se transforma ao ser usado em trabalho que não separa ação, pensamento, sentimentos e formas individuais e coletivas, históricas e culturais de atividades significativas. O objetivo do diário é permitir a quem o escreve o acompanhamento das próprias ações e as implicações no meio onde atua. Dessa forma, fornecerá ao ator (professor, educando, coordenador pedagógico) um perfil de seu fazer pedagógico (Souza, 2006). Ao fazer o registro de suas ações, na prática de sala de aula, o professor potencializa a reflexão e teorização.

Como vislumbrava Maria Montessori a experiência da observação e do registro eram fundantes para a formação do professor autor de sua própria prática pedagógica, pois, a apropriação do fazer pedagógico envolve a elaboração de anotações em cadernos de autoria. Para transformar a teoria em prática é necessário que o professor elabore suas próprias anotações registrando-as, desenvolvendo a capacidade de observação, mantendo atitude de respeito ao outro, na perspectiva de melhorar cada vez mais sua prática e poder mobilizar a curiosidade, a imaginação e autonomia da criança (Montessori, 2003). Para Montessori (1957) é necessário que os professores iniciantes no espírito do cientista adquiram consciência que, mais cedo ou mais tarde, deverão transformar-se em observadores da humanidade.

E assim, os conteúdos formativos eram constituídos pela própria prática das professoras. Entendidas como processos formativos, as experiências do registro, da leitura dos registros das leituras de artigos proporcionadas pelo Curso, foi possível discutir sobre: as atividades propostas e o modo de como eram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como a professora respondia às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formavam, o material oferecido e o espaço e o tempo pedagógico garantidos para a realização das atividades. Para Larrosa (p.132) tomar a sério a leitura como formação poderia *ser um modo de afirmar a potência formativa e trasformativa (produtiva) da imaginação*.

Para este autor trata-se *de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma e nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos.* (p.130)

E neste sentido pensar a leitura como formação é pensá-la como um tipo de relação que mobiliza nossa capacidade de *escutar (ou de ler) isso que essas coisas têm a nos dizer.* (p.133)

Como é sabido, o dia a dia oferece muitos momentos que exigem que o professor exercite sua capacidade de observar as crianças para decidir sobre a melhor maneira de intervir de forma crítica. Para analisar os discursos das professoras participantes do curso (vale registar que eram todas mulheres), que emergiram nos diários etnográficos, recorremos à abordagem teórico metodológica do discurso proposta por Fairclough (2001) e Porto (2009). Sob essa ótica, a análise envolveu um corpus garimpado dos diários etnográficos elaborados pelas professoras. Convém ressaltar que a articulação entre pesquisa, ensino e extensão ficou evidente, na concepção e na metodologia adotada, posto que integrou estudantes do Curso de Pedagogia, os quais tiveram oportunidade de relacionar os conhecimentos adquiridos no Curso de Pedagogia à pesquisa e à extensão. Ao mesmo tempo em que produziram conhecimento, igualmente, o disseminaram, numa relação dialética teoria-prática-teoria.

O curso complementou-se com pesquisa-ação ao delinear percurso metodológico que incluiu ferramentas investigativas, a exemplo do diário etnográfico e da observação participante, os quais instigaram os estudantes a desenvolver a capacidade de observar, interrogar e decidir a melhor forma de intervir em contextos de aprendizagens, na educação infantil.

Discursos que emergiram nos diários etnográficos

Reafirmamos o objetivo deste trabalho de contribuir nos processos de reflexão e sistematização da prática pedagógica de professoras que atuam na Educação Infantil, no propósito de (re) significar saberes e fazeres construídos na relação entre os desafios do cotidiano da sala de aula sintonizados com os referenciais curriculares nacionais e local propostos.

Os registros contidos nos diários etnográficos foram organizados, como um álbum de autoria e elaborados pelas professoras cursistas. A leitura dos registros apresentados permite identificar avanços na prática docente que apontam para consecução dos objetivos propostos.

Dentre outros materiais que compõem os diários etnográficos destacamos os seguintes: planos de aula com descrição detalhada das atividades propostas pela professora; exemplares de exercícios realizados pelas crianças; fotografias das turmas, em atividades diversas; comentários das professoras a partir das próprias reflexões acerca de suas práticas. Pois, percebemos que em sala de aula, as professoras começam a mobilizar saberes apreendidos no Curso, experimentando formas diferentes das que são recorrentes, conforme narrativas a seguir: *Foi muito satisfatório o resultado, pois o material concreto faz toda diferença no resultado* (Profª EC); *O Curso colaborou para meu crescimento profissional [...] contribuição de grande valia* (Profª V); D*epois que iniciei o Curso mudei a rotina de minhas aulas, pois no decorrer do Curso fui adquirindo mais experiências* (Profª MC); *Estou reescrevendo a minha história como Professora, isto é, o Curso em Educação Infantil proporcionou a mudança da minha prática pedagógica.* (Profª MJ)

As narrativas enunciam a compreensão que as professoras atribuem à formação continuada como um processo que contribui para a (re) significação de saberes e fazeres que vão formulando ao longo de suas trajetórias profissionais. De fato, o saber docente constitui-se num conjunto de conhecimentos, habilidades, com-

petências, ações e atitudes dos docentes, que se vão construindo e se reconstruindo num constante processo de aprendizagens que perpassa toda sua história de vida e, sobretudo, emerge e adquire sentido no contato com as situações práticas da docência e formação continuada.

São, pois, os saberes que se expressam nos fazeres e vice versa, que se vai construindo e se constituindo a prática docente, conforme estudos de Tardif (2002) e outros autores estudiosos da temática que vem tomando lugar de destaque no debate acadêmico, nas últimas décadas. Tardif e Lessard (2005), por exemplo, ressaltam a relevância dos saberes experienciais, no conjunto de saberes necessários à docência. O que leva a ratificar a importância de se criar condições para que a docência seja pensada e concebida pelas próprias professoras no exercício da docência, o que requer tempo e lugar próprios.

A mediação do Curso, a nosso ver, se constituiu como uma possibilidade de espaço-tempo legítimo para o exercício da relação teoria-prática que alimenta o saber-fazer e o ser docente. A diversidade de atividades apresentadas nos diários etnográficos, acompanhada de comentários e reflexões das professoras são a expressão dos avanços da prática docente, nessa situação de formação continuada, a exemplo de: brincadeiras, jogos; atividades individuais e coletivas de recorte, colagem, pintura, música; histórias contadas pelas professora com a releitura das crianças; rótulos e receitas como material de leitura; ditado, bilhetes, confecção de cartazes como forma de aprendizagem da escrita; feitura de bolinhas de papel, arrumação e contagem de garrafas coloridas, no sentido do desenvolvimento da lógica matemática; cuidado com o corpo e a alimentação; comemorações de datas históricas; trabalho com leituras de telas de artistas plástico. Tudo isso realizado com objetivos definidos, previamente, nos planos de aula e nas sequências didáticas formuladas pelas professoras, na perspectiva das aprendizagens infantis, conforme orientações curriculares discutidas e apreendidas ao longo da intervenção.

Na nossa interpretação, essas atividades revelam o cuidado docente com as escolhas que faz considerando princípios fundamentais das aprendizagens infantis, a exemplo da ludicidade que envolve a criança como sujeito ativo nesse processo, uma vez que o jogo simbólico permite que elas resolvam, usando a imaginação e a fantasia, conflitos sociais, intelectuais e afetivos, com autonomia e criatividade. Brincadeiras, jogos de faz de conta, expressão musical e plástica têm significado e sentido para o mundo infantil e contribuem para o desenvolvimento integral da criança. Através das atividades lúdicas, em que as crianças jogam, cantam, as professoras vão descobrindo a alegria e a curiosidade que estas atividades vão suscitando nas crianças e permitindo que tomem gosto por aprender, inclusive, permitem identificar estágio de desenvolvimento da criança, nas áreas de conhecimento, a exemplo da leitura e da escrita e da matemática. O que remete a noção do ensino, numa perspectiva dialética (Vasconcelos, 1995), em que o ensino só se faz na medida em que aprendizagens, efetivamente, são realizadas, superando a ideia de que ensinar é passar o conhecimento de um, o professor que sabe, para outro, a criança que nada sabe.

O processo de construção do conhecimento que ocorre quando há envolvimento da criança, na medida que encontra sentido e gosto pelo que faz, rompe com a ideia da mera reprodução de conhecimentos. No contexto da análise temática, foi possível identificar alguns enunciados que expressaram os sentidos atribuídos pelas professoras ao fazer pedagógico, agrupadas nas categorias analíticas:

a) Surpresas e descobertas docentes face às descobertas infantis;

b) da insegurança do fazer ao exercício do pensar sobre o fazer docente.

Essas categorias são temáticas tomadas como objeto de discussão a seguir: Surpresas e descobertas docentes face às descobertas infantis. Nesse contexto de formação continuada, por vezes, as professoras começam a ter um olhar mais crítico-reflexivo em torno de suas próprias práticas e desta forma vão realizando desconstruções e reconstruções teóricas e redefinindo ou consolidando suas práticas. Pois, na medida em que as professoras refletem sobre o seu fazer, por vezes intuitivos, e experimentam novas atividades pautadas em pressupostos teórico-metodológicos, consistentes do ponto de vista epistemológico, elas mesmas vão se surpreendendo.

Sim, as professoras se surpreendem com as respostas das crianças às novas propostas didáticas e, ao mesmo tempo, ficam surpresas com suas próprias descobertas.

Diz uma professora: *Assim, distribuí cartelas e pedi para eles localizarem as letras pertencentes ao título da história lida e escutassem o som de cada uma, mas simultaneamente eles começaram a procurar as letras do próprio nome. Bela descoberta! Começaram a preencher a cartela. Assim estudamos o alfabeto sem ser de uma maneira seca, mas bem divertida!* (Profª MR)

A professora tem um estranhamento diante da prática, até então recorrente, para ela mesma, agora esvaziada de sentido (estudamos o alfabeto sem ser de uma maneira seca...) e busca um novo que dê prazer e sentido e, assim possa mobilizar aprendizagens (...*bem divertida*). *Acabei descobrindo que Eliseu escreve seu nome, mas, na leitura do mesmo, ele ler letra por letra* (Profª MJ); *Observei que os colegas já reconheciam até a letra que começava o nome do outro. Fiquei satisfeita, alcancei o que nem esperava!* (Profª EC)

As professoras começam a observar melhor as crianças e vão compreendendo que o papel do professor é desafiar, criar condições para que o aluno aprenda, pois é nele, no próprio aluno, que se dá o processo, ainda que a sua intervenção seja fundamental para que isso aconteça. Pois, *o sentido da prática não se revela mecanicamente, mas só se dá a um sujeito que seja capaz de lê-lo [...]. A teoria, no seu sentido amplo, é o esforço de realizar essa leitura e explicitar o sentido imanente à prática* (Severino, 2001, p.9).

Nesse mesmo sentido, diz uma professora: *Vi durante o Curso que estimular e encorajar nossas crianças no mundo da imaginação e da criação é caminho certo de motivação. Por isso, criei o acampamento de leitura [...] o difícil foi tirá-los de lá!* (Profª MJ); *[...] foi o maior alvoroço, eles achavam que não sabiam escrever e num primeiro momento recusaram. Mas consegui reverter e fiz o trabalho da escrita e pude ver o quanto eles estão evoluindo.* (Profª MR)

As professoras se surpreendem e aprendem com o fato de que a mobilização é um caminho para que as aprendizagens se efetivem. Segundo Vasconcelos (1995) o ensino, numa perspectiva dialética requer, sobretudo, significação, contextualização, problematização do objeto a ser conhecido. No processo de reflexão-na-ação, existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido (NÓVOA, 1992).

Dizem, ainda, as professoras: *[...] curiosidade e alegria da descoberta dos sons das palavras fizeram parte do mundo novo dessas crianças* (Profª CV); *[...] durante as atividades, brincadeiras e eventos propostos, os alunos mostraram-se dispostos e interessados em participar. No decorrer das atividades é possível ver a participação intensa das crianças, demonstrando entusiasmo* (Profª V); *Todos participaram e conseguiram alcançar o objetivo, ou seja, houve aprendizagem significativa, alguns precisando de ajuda minha ou de outro colega.* (Profª EC)

Na medida em que as professoras avançam em suas práticas, no sentido de superar as improvisações que nascem, muitas vezes, da reprodução de experiências vivenciadas, anteriormente, vai se instalando a segurança, uma vez que começam a compreender as bases epistemológicas do seu fazer que subsidiam seu olhar, suas escolhas, suas intervenções. Da insegurança do fazer ao exercício do pensar sobre o fazer docente. De fato, na medida em que têm a oportunidade de pensar a docência, idividual e coletivamente, no que se refere à problemática que envolve a complexidade da sala de aula, aos paradigmas pedagógicos, aos fundamentos epistemológicos da prática docente, as professoras desenvolvem um processo de afirmação ou ressignificação de suas práticas, diante das demandas do cotidiano, uma vez que começam a compreender os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam o seu fazer.

Assim as professoras transitam da insegurança do fazer ao exercício do pensar sobre o fazer docente, a exemplo do que afirmam: *A formação continuada é um processo que nos deixa mais seguras do que vamos fazer em sala de aula. É muito importante a reciclagem para entendermos melhor as fases e necessidades do novo alunado* (Profª MR); *O Curso me ajudou principalmente a ver meus alunos com outros olhos entender que cada um tem o seu próprio tempo. [...] O professor precisa entender que sempre temos algo a aprender e principalmente quando este aprendizado auxilia*

no seu dia a dia com seus alunos. (Profª MJ)

Essas são mais algumas vozes, expressão das certezas/incertezas das professoras diante do novo e do reconhecimento da precariedade de sua formação pedagógica como requisito necessário para a compreensão de sua prática.

Pois, não são apenas os saberes apreendidos na formação inicial, mas os saberes da experiência construídos na prática docente e os saberes didático-pedagógicos atualizados, que fazem o ser professor (Tardif & Lessard, 2005).

O que não significa dizer que intuitivamente, haja professores que, a partir de esforços pessoais, vão fazendo experiências e de repente constatam que estão dando certo. Essas constatações ocorrem na medida em que começam a refletir cuidadosamente sobre o que fazem e porque escolhem esses e não àqueles outros conteúdos e formas de ensinar.

Por fim, quando têm o tempo, o espaço e as possibilidades estruturais e teóricas de ressignificação da prática, as professoras reafirmam o lugar da teoria na base do seu fazer e com isso vão se sentindo mais seguras nas escolhas que fazem.

E vão passando, como ensina Freire (1996), da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica; vão produzindo novos conhecimentos na relação entre o conhecimento do senso comum e o dito científico; avançam na sua profissionalidade, nas suas representações sociais, nas suas concepções, nos seus discursos sobre educação, ensino, aprendizagem, que presidem a docência.

Considerações finais

O exemplo aqui trazido demonstra a importante contribuição de universidade local na construção da qualidade da formação continuada em serviço de professores, no aperfeiçoamento, acompanhamento e avaliação da prática pedagógica dos que atuam na educação infantil.

Nessa perspectiva, a formação continuada está na ordem do dia e propostas institucionais levantam-se com alternativas de intervenção, na direção de contribuir na atualização didático-pedagógica e no desenvolvimento profissional da docência na educação infantil.

Daí a importância de iniciativas como estas, sem deixar de considerar que, embora o cenário do nível de formação dos professores aponte conquistas significativas, a realidade ainda se mostra problemática. As desigualdades que caracterizam a sociedade e a escola brasileira são muito mais visíveis quando se observam os dados regionais no que tange à formação dos professores: nos estados do centro-oeste, por exemplo, enquanto 84,3% dos professores possuem formação em nível superior, no nordeste são 58,1% e no norte 63,9%. Embora, o fato do professor ser portador de diploma em curso de licenciatura não signifique que ele esteja em exercício na área de conhecimento para a qual é habilitado.

Além disso, persistem a dupla e tripla jornada de trabalho, baixos salários, ausência ou falta de atualização de planos de carreira contratação de professores sem concurso público a título temporário e dificuldades de alguns municípios para adotar as referências nacionais para a valorização do magistério, em que pese os avanços normativos legais neste sentido – piso salarial, hora aula atividade destinada à formação continuada e planejamento das atividades docentes, em serviço. Esses obstáculos à profissionalização aumentam se consideramos a docência na educação infantil, onde os desafios e necessidades formativas são enormes.

Considerando tais desafios formativos e, num contexto atual de mercantilização da educação, como então, traçarmos novos caminhos e perspectivas que ainda não foram incorporadas, para que as mesmas sejam incluídas, melhoradas, ratificadas, retificadas na perspectiva de construção da qualidade socialmente referenciada da educação e da profissionalização e valorização dos profissionais do magistério que atuam na educação infantil?

Referências bibliográficas

Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 05 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 de out. 1988. Disponível em *www.planalto.gov.br*

Brasil. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Disponível em *www.planalto.gov.br* Acesso em: 20 mar. 2013

Brasil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em *www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf* Acesso em: 21 mar. 2013

Brasil. *Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil.* Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998

Brasil. *Conselho Nacional de Educação*. Resolução CNE/CEB n. 20/2009. Revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 11 de novembro de 2009

Brasil. *Conselho Nacional de Educação*. Resolução CNE/CEB n. 05/2009. Fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 17 de dezembro de 2009

Fairclough, Norbert. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001

Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996

Foucault, Michel. *Technologies of the self*. In: Hutton, Patrick H.; Gutman, Huck; Martin, Luther H. (Ed.) Technologies of the self. A seminar with Michel Foucault. Amherst: University of Massachusetts Press, 1998

Kramer, Sonia. *As políticas de educação infantil e as práticas cotidianas com crianças: desafios para a conquista de qualidade.* Em: Anais, Encontro Nacional de Didática e prática de ensino. Educação, questões pedagógicas e processos formativos: Compromisso com inclusão social. Recife, 2006

Kramer, Sonia; Oswald, Maria L. (Orgs.). *Didática da linguagem: ensinar a ensinar ou Ler e escrever*? Campinas, SP: Papirus, 2001

Larrosa, Jorge. *Literatura, experiência e formação.* Em: COSTA, Marisa Vorraber (org.) Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação. 3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007

Montessori, Maria. *Ideas sobre mi método*. Buenos Aires, 1957

Montessori, Maria. *Para educar o potencial humano*. São Paulo: Papirus, 2003

Nóvoa, Antonio (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

Porto, Zélia G. *Relações entre universidade e educação básica: repercussões para a formação de professores.* Cadernos de Extensão (Impresso), Recife, v.n.2, jun. p. 21-26, 1999

Porto, Zélia G. *Participação social e políticas de educação infantil no Brasil. Lugares de produção e circulação de discursos.* Recife, Edições Bagaço, 2009

Porto, Zélia G. *Das políticas gloabais às especificidades locais: o papel indisipensável da produção do conhecimento*. Anais do XXIX Congresso Alas, Chile. Crisis y Emergencias Sociales em América Latina, Santiago do Chile, 2013

Porto, Zélia G. *Processo de profissionalização docente no Brasil: tensões e desafios*. Revista Interuniversitária. História de la Educación (Impresso), Salamanca, v.33, 2014, pp. 149-163

Severino, Antônio Joaquim. *Educação, sujeito e história.* São Paulo: Olho d' Água, 2001

Souza, João Francisco. *O diário etnográfico: um instrumento de pesquisa educacional para a formação da educadora e do educador.* In: Souza, Adriana Fornari; Souza, João Francisco; Carvalho, Rosângela Tenório. *Sabres em construção na Escola na Zona da Mata Pernambucana: Projeto Promata.* Recife: NUPEP, 2006

Tardif, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis: Vozes, 2002

Tardif, Maurice; Lessard, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.* Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2005

Tardif, Maurice. *A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três passos para trás, Educação & Sociedade* (Impresso), Campinas, v. 34, p. 551-571, 2013

Vasconcellos, Celso dos Santos. *Metodologia dialética em sala de aula.* AEC, v.21, n.83, 1995

1 Trata-se de Curso de Extensão, com 60 (sessenta) horas distribuídas em encontros quinzenais ao longo de 08 (oito) meses, realizado em duas versões, nos anos de 2013 e 2014. Contou com a participação da Profa. Telma de Santaclara Cordeiro, do Centro de Educação/UFPE, que assumiu a vice coordenação do e colaborou na elaboração deste artigo.

Nascer, crescer, morrer e aprender: um estudo sobre as fases da vida humana na educaçao infantil

Cibele Lucena de Almeida Professora do Núcleo de Educação da Infância - NEI/CAp/UFRN
Sandro da Silva Cordeiro Professor do Núcleo de Educação da Infância - NEI/CAp/UFRN

Introdução

Quando damos vozes às crianças, emergem em seus discursos diferentes experiências que acontecem dentro e fora da escola. Ao observarmos com um olhar mais apurado as cenas trazidas, percebemos que tais contribuições podem constituir-se em importantes temas a serem estudados e debatidos no interior das instituições educativas. Nesse sentido, como forma de desenvolver as ações educativas no Núcleo de Educação da Infância NEI/CAp/UFRN, encontramos a metodologia do Tema de Pesquisa, fundamentado em uma perspectiva de conhecimento em rede. As diretrizes dessa proposta consideram que tanto os professores quanto as crianças tem autonomia para definir as temáticas a serem estudadas, desde que o critério de escolha seja pautado nos interesses e necessidades do grupo. As decisões sobre o que deve ser estudado são negociadas democraticamente entre as crianças e os professores. Isso implica considerar que os discentes podem sugerir o tema, assim como os docentes também pode lançar proposições de estudo, partindo de constatações feitas no cotidiano escolar.

Conforme aponta Rêgo (1999), a metodologia do Tema de Pesquisa é sustentada por três momentos inter-relacionados, a saber: estudo da realidade (ER), organização do conhecimento (OC) e aplicação do conhecimento (AC).

Um dos critérios de escolha dos temas de pesquisa é o contexto sociocultural da criança, destacando as suas vivências familiares e as dos demais grupos sociais. Por esta razão, consideramos relevante ouvir as crianças, dando elementos para que reflitam sobre o que gostariam de pesquisar e, assim, exercitar o poder argumentativo.

Desse modo, no ano de 2011, trabalhamos com um grupo de crianças da turma 4 da Educação Infantil, com idades ente 5 e 6 anos.

Depois do recesso escolar brasileiro, ocorrido geralmente entre os meses de junho e julho, o grupo foi surpreendido por dois acontecimentos significativos e extremos: a gravidez de uma de suas professoras, Cibele, e o falecimento da coordenadora de pesquisa e extensão do NEI/CAp/UFRN, a professora Fernanda Jalles.

Diante das circunstâncias, diversas questões emergiram nos discursos dos meninos e meni-

nas, mobilizando a curiosidade sobre os assuntos e a formulação de conversas informais na escola. Vida e morte passaram a fazer parte do cotidiano do grupo e a mobilizar diversos questionamentos.

Quando propomos a votação para a escolha do tema de pesquisa do 3º bimestre, obtivemos as seguintes sugestões: bebês, cemitério, o corpo humano, búfalo, árvores, flores, o planeta/espaço, cobra, coelho, vampiro, sereia e carros antigos. Os temas mais votados foram bebê e cemitério, motivados pelos acontecimentos supracitados.

O tema bebê foi o mais votado, mas grande parte do grupo mostrou-se descontente. Diante desse impasse, decidimos coletivamente pela agregação dos temas mais cotados, o que fez emergir o estudo denominado *As fases da vida humana*. Assim, a pesquisa foi alargada, contemplando outras fases da vida que não haviam sido citadas pelas crianças: adolescência, idade adulta e velhice.

Ao considerarmos que as crianças estão imersas em um ambiente social e natural, interessadas em fornecer significados ao que presenciam, estamos justificando a importância desse estudo para o desenvolvimento infantil. As crianças não permanecem alheias diante dos acontecimentos que presenciam. Elas lançam questões, que aparecem em forma de texto verbal, ou mesmo em situações de brincadeira e manipulação de objetos diversos, canais importante de comunicação infantil. A escola é o lugar, por excelência, no qual essas questões podem ser exploradas, transformando a curiosidade em ações concretas de conhecimento sistematizado e significativo (Goulart, 2005). Essa investigação permitiu o desvelamento de questões cruciais da existência humana, de forma contextualizada, sem descuidar das especificidades próprias desse público-alvo.

Mesmo tendo como característica marcante a vinculação desse tema com a área de História – Ciências Humanas – as questões levantadas pelas crianças permitiram a vinculação com outras áreas do conhecimento, possibilitando um trabalho interdisciplinar com diferentes campos do saber e a vivência de práticas diversas de leitura e de escrita. Com isso, essa temática contribuiu para o atendimento das necessidades de uma turma 4 da Educação Infantil, em processo de consolidação da leitura e escrita, assim como para o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo das crianças.

Organização do estudo: questões de partida, rede temática e objetivos

Mediante a escolha do tema *As fases da vida humana*, partimos para os procedimentos comuns à nossa metodologia de trabalho, registrando as questões e os conhecimentos prévios das crianças. Na organização do tema de pesquisa, elencamos as primeiras concepções das crianças acerca das fases da vida, de modo que emergiram as seguintes afirmativas: *Figura 1 (>): Conhecimentos prévios*.

A ideia de listar as ideias iniciais das crianças exemplifica o entendimento de Harlen (1989) acerca das competências infantis. Este autor preconiza que as crianças, mesmo sem apresentar os conhecimentos formais sobre ciência, podem opinar e desenvolver conjecturas sobre o mundo natural, emitindo entendimentos ligados ao seu entorno.

Dos conhecimentos prévios mencionados, também incitamos as crianças para o levantamento de suas questões/inquietações acerca da temática, gerando as indagações a seguir: *Figura 2 (>): Questões de pesquisa*.

Goulart (2005) preconiza que as escolas com propostas inovadoras de ensino tem considerado relevante a transformação da curiosidade e das perguntas das crianças em conhecimentos a serem explorados, com intenções educativas claramente definidas. A partir das questões levantadas acima, tivemos um panorama geral do estudo, o que mobilizou a construção das estratégias didático-pedagógicas a serem consideradas para o desenvolvimento deste tema de pesquisa.

Dessa forma, a nossa questão central situa-se no entendimento da origem da vida humana, destacando as fases da existência intrauterina, infância, adolescência, idade adulta, velhice e morte.

A relevância do estudo deve-se ao fato deste mobilizar várias áreas do conhecimento humano em busca de respostas para as curiosidades e inquietações das crianças acerca do desenvolvimento físico do ser humano e as suas relações com a cultura, com a economia e com a sociedade. Situação que demanda o diálogo en-

- As fases da vida são: bebê, criança, adolescente, adulto e velhinho;
- A gente vai crescendo, crescendo e, de repente, morre;
- Quando a pessoa morre o espírito vai para o céu ficar com deus;
- No cemitério, a carne apodrece;
- O bebê pode ouvir tudo da barriga da mãe;
- O bebê aprende a falar e a andar;
- Quando a gente ainda é bebezinho toma leite no peito da mãe;
- O bebê sente tudo o que a mãe sente;
- Alguns bebês já nascem com dentes e outros ganham dentes quando estão crescendo;
- Os bebês nascem pequenos e vão crescendo;
- As crianças brincam e estudam;
- O adolescente é uma pessoa grande que parece um adulto;
- O adulto é um trabalhador;
- Os velhinhos não trabalham porque tem os ossos moles.

Figura 1: Conhecimentos prévios

- Como as pessoas nascem?
- Por que as pessoas morrem?
- Por que a gente vai para o céu?
- É verdade que quando a gente morre o espírito sai?
- Por que os bebês fazem tanto cocô?
- Como os bebês crescem na barriga?
- Por que os bebês pequenos não podem sair de casa?
- Por que os adultos têm que ter filhos?
- Como os bebês aprendem a andar?
- Por que algumas crianças já nascem com dentes?
- Por que os velhinhos não podem trabalhar nem dirigir?
- Por que alguns velhotes não têm dentes e andam de bengalas?

Figura 2: Questões de pesquisa

Eixo 1 – Vida intrauterina
Eixo 2 – Infância
Eixo 3 - Adolescência
Eixo 4 - Adultice
Eixo 5 – Velhice
Eixo 6 - Morte

Figura 3: Eixos de trabalho

tre diversos campos das Ciências sociais e naturais e Religião. As indagações lançadas pelas crianças apontaram para a organização de seis eixos de trabalho, vinculados a diferentes áreas do conhecimento, conforme apresentados no quadro da *Figura 3: Eixos de trabalho.*

Ao organizamos os eixos de trabalho, visualizamos a disposição dessas informações em uma rede temática, em que o tema é desdobrado em subtemas interligados. *A tarefa de articulação entre temas e conteúdos que expressam os eixos estruturantes do estudo tem como ponto de partida as questões das crianças, que aqui podem ser entendidas como questões geradoras.* (Angotti, Delizocoiv; Pernambuco, 2002)

Com essa base, os objetivos e as estratégias são resultados de uma problematização planejada, de modo que seja possível um *[...] enfrentamento das tensões entre fragmentos e totalidades do conhecimento elaborado, particularmente quando consideradas na elaboração dos programas. [...] Definidos os temas ou as situações significativas a eles relacionadas, estes podem ser interpretados pelos conhecimentos de que os alunos dispõem. Um dos objetivos é a obtenção e problematização.* (Angotti; Delizocoiv; Pernambuco, 2002, p.288)

A rede temática construída nessa perspectiva está destacada na *Figura 4: Rede temática do tema de pesquisa: As fases da vida humana. (>)*

A partir das falas das crianças, sistematizadas e personificadas na rede temática, é possível perceber as áreas de conhecimento contempladas pelo tema de pesquisa. Essas informações são de suma importância para a definição dos conteúdos e estratégias metodológicas necessárias à tentativa de respondermos às questões do grupo, conforme visualizado na *Figura 5: Conteúdos e áreas do conhecimento trabalhadas. (Outra pagina)*

Figura 4: Rede temática do tema de pesquisa: As fases da vida humana

CONTEÚDOS
- Concepção do bebê; - Vida intrauterina; - Características da infância; - Características da adolescência; - Características da adultice; - Conceito de morte e seus desdobramentos.
ÁREAS DO CONHECIMENTO
- Literatura: narrativas sobre as fases da vida humana; - Língua portuguesa: produções textuais (individuais e coletivas) envolvendo os estudos desenvolvidos estudo do gênero textual "biografia"; - Ciências Humanas: aspectos sociais e políticos ligados as fases da vida humana; - Ciências da Natureza: aspectos físicos e psicológicos das fases da vida humana - Artes: releituras e produções diversas envolvendo o tema de pesquisa em foco.

Figura 5: Conteúdos e áreas do conhecimento trabalhadas

Partindo da construção da rede, chegamos à definição dos objetivos do tema de pesquisa, considerando os seis eixos articulados: *Figura 6: Objetivos do estudo.*

Atividades desenvolvidas

Ao consultarmos Deheinzelin (1994), percebemos que a interdisciplinaridade pode ser encarada como princípio do estudo das ciências, especialmente no âmbito da Educação Infantil. Esse olhar global e agregador permite que as atividades sejam construídas considerando a necessidade de associá-las as áreas do conhecimento consideradas importantes para a etapa de ensino mencionada.

Esse fato permite uma ampliação no leque de atividades a serem propostas. Com base nas ideias iniciais das crianças sobre o assunto em pauta, organizamos atividades que pudessem levá-las a conhecer mais sobre a temática em evidência.

O tópico inicial do estudo perpassou a fase da vida intrauterina. Para este momento, utilizamos o livro *Mamãe botou um ovo*, de Babette Colli e o vídeo documentário *O guia completo da gravidez*, da Discovery Channel, que inseriram a turma no cerne das questões necessárias para o entendimento desta etapa: o encontro do espermatozóide com o óvulo e a anatomia interna feminina envolvida na gravidez (bebê, cordão umbilical, placenta e bolsa gestacional). *Figura 7: Primeiras descobertas*

O acompanhamento da gravidez da professora Cibele também se constituiu em atividade contínua. Periodicamente, havia a socialização dos exames de ultrassonografia e vídeos caseiros preparados ao final de cada exame, o que permitiu perceber concretamente a evolução do bebê.

Eixo 1 – Vida intrauterina
- Refletir sobre como as crianças nascem, destacando as fases da vida intrauterina;
- Conhecer a anatomia da mulher grávida, destacando suas principais partes.
Eixo 2 - Infância
- Mostrar como as crianças crescem e se desenvolvem em seus aspectos físico, social e cultural;
- Apresentar os marcos legais brasileiros que amparam as crianças enquanto sujeito de direitos.
Eixo 3 – Adolescência
- Conhecer as características da adolescência, percebendo a importância dessa etapa, bem como as expectativas para a adultice;
Eixo 4 – Adultice
- Apontar a fase adulta como ápice do desenvolvimento humano, identificando suas especificidades;
Eixo 5 - Velhice
- Compreender as mudanças mais significativas ocorridas na velhice humana;
Eixo 6 - Morte
- Pensar sobre a morte como estágio natural da existência humana, destacando como as diferentes crenças lidam com essa problemática.

Figura 6: Objetivos do estudo

Nossas primeiras descobertas sobre a gravidez

- O vídeo fala sobre o nascimento dos bebês;
- Começa com um monte de mães grávidas;
- Cada mãe está com um tempo de gravidez;
- Quando tem 10 semanas, os olhos do bebê estão se formando;
- Tem a mãe e o pai namorando;
- O pai bota espermatozóide na mãe, tem a coisinha do óvulo que se fecha, aí nenhum outro espermatozóide pode mais entrar;
- O vídeo lembra o filme "Marley e eu", quando o bebê morreu na barriga da mãe;
- O bebê começa como um caroço de feijão;
- Em 15 semanas o bebê já consegue ouvir;
- Até 12 semanas o bebê se chama embrião.

Figura 7: Primeiras descobertas

Envolvidas com os materiais trazidos pela professora, algumas crianças começaram a apresentar na roda inicial, espontaneamente, os exames de ultrassonografia de suas mães (convencionais e em terceira dimensão), fotografias da época de namoro dos pais, das gestações e de quando já tinham nascido e eram bebês.

Essas vivências foram muito significativas para a turma, pois além das crianças estarem compartilhando um pouco de suas histórias, tiveram a oportunidade de atribuir sentido/compreensão aos materiais que já manuseavam em casa (exames e fotos). Observamos um misto de alegria e orgulho nos olhares dos pequenos. Outros materiais impressos também foram disponibilizados pelas famílias, tais como: livros de literatura, enciclopédias, cartazes confeccionados em parceria com as crianças, desenhos, pesquisas da internet, bonecas grávidas e seus bebês.

A visita do professor de Embriologia da UFRN, Ruthnaldo, constituiu-se como outro

momento de grande relevância para o estudo. Antes desse encontro, construímos com as crianças um roteiro contendo questões/dúvidas surgidas sobre o desenvolvimento do bebê. Esse roteiro foi enviado ao professor para que, com base nas questões surgidas, pudesse organizar a sua apresentação.

No *grande dia*, Ruthnaldo conversou com o grupo sobre a sua presença na escola e nos convidou para assistir a uma sequência de slides mostrando o momento da fecundação e o crescimento do embrião até tornar-se feto. Em seguida, exibiu para o grupo peças em biscuit das fases iniciais do embrião e uma bandeja com alguns fetos, em diferentes períodos da gestação.

Levando em conta uma das perguntas realizadas pelas crianças: "Por que alguns bebês morrem dentro da barriga da mãe?", o professor Ruthnaldo utilizou a atividade de medir os fetos, junto com as crianças e com o apoio de uma régua, a fim de verificar o tamanho mínimo necessário para a sobrevivência do bebê fora da barriga da mãe – 19 centímetros. As crianças não puderam manipular esse material, apenas observar. Somente Ruthnaldo fazia esse contato com a utilização de luvas.

Além de ter se constituído como uma atividade problematizadora, que explorou o conhecimento matemático (números, instrumento convencional de medida, comparação de tamanhos) das crianças, elas ficaram bastante impressionadas ao visualizarem os bebês na bandeja sem vida. O que contribuirá para que, com o tempo, elas compreendam que a morte faz parte da natureza humana, mesmo entre os bebês. Observamos, também, que essa vivência instigou-as ainda mais para a última fase do estudo - a morte.

Para Montessori apud Rohrs (2010, p. 26), o contato com objetos e demais situações factuais, formas de percepção direta da realidade, auxiliam na compreensão do mundo real. *Nenhuma descrição, nenhuma imagem de nenhum livro, pode substituir a vista real das árvores em um bosque com toda a vida que acontece em volta delas*. Para concretizar esse tópico do nosso estudo (gravidez), escolhemos duas obras que representavam mulheres grávidas. *A mulher grávida* de Rafael Sânzio e a *Mulher grávida sonhando* de Jesus.

Colocamos em votação a escolha das telas, para que pudéssemos explorá-la com maior minúcia na realização de uma releitura. As crianças elegeram o primeiro quadro, *A mulher grávida*, no qual percorremos as etapas de: apreciação, contextualização e o fazer artístico.

Neste último momento, precisamos de três aulas para a sua conclusão. As crianças pintaram o fundo, desenharam, pintaram e colaram tecidos na mulher grávida e, por fim, fizeram o acabamento da tela (colagem do desenho no fundo e aplicação de glitter em toda a tela).

Na etapa em que refletimos sobre a infância, tivemos o objetivo de ampliar a ideia que a turma possuía de que todas as crianças só estudam e brincam. Para tanto, nos apoiamos no vídeo A invenção da infância, de Liliana Sulzbach, que retrata a vida de diferentes crianças brasileiras, indo por realidades extremas: aquelas que são de classe média e vivem nos centros urbanos; outras que residem na zona rural, trabalham para sobreviver e, ainda, estudam.

Para refletir sobre esse assunto, propomos a construção do autorretrato das crianças, assim como o lançamento da seguinte questão: *Ser criança é...* Com essas atividades, montamos um mural, expondo os desenhos e a opinião de cada criança sobre a etapa da vida que vivenciam nesse momento.

No estudo sobre a adolescência, destacamos a entrevista realizada com os irmãos das crianças Sofia de Paiva (Vitor) e José Iago (Sofia). O procedimento para a entrevista previu a elaboração de questões, a serem socializadas posteriormente na presença dos entrevistados.

No dia das entrevistas, cada criança que fez o questionamento poderia perguntar diretamente aos irmãos adolescentes. Num clima descontraído, foi possível compreender um pouco das inquietações dessa fase da vida humana e perceber qual a perspectiva dos adolescentes em relação aos irmãos mais novos. Ao final, cada adolescente trouxe um objeto que considerava importante para mostrar as crianças, explicando o porquê dessa escolha. Foi um momento importante, pois promoveu a integração escola-família no estudo desse tema de pesquisa.

Quando tratamos, ligeiramente, da idade adulta, pensamos na oportunidade das crianças externarem as suas opiniões e que falassem das profissões dos adultos mais próximos/conheci-

dos – os seus pais. Tentamos desmistificar, ainda, a visão de que todo adulto trabalha fora de casa e que precisa ter filhos. Lançou-se a ideia de que a fase adulta envolve responsabilidades, especialmente com a sua participação no mundo do trabalho.

No estudo sobre os idosos, procuramos desconstruir o entendimento de que são velhos, de que é nessa etapa que caem os dentes, que os ossos ficam moles e de que não podem mais dirigir. Havia uma compreensão de *fase terminal*, de deterioração do corpo.

Para isso, assistimos a alguns vídeos do youtube: Bom humor e alegria fazem a diferença na vida dos idosos de Copacabana; Atleta idoso; Idosos mantêm rotina saudável para ter saúde, mostrando que muitos idosos optam por um estilo de vida mais saudável, com qualidade de vida. Praticam esportes, tem um círculo de amigos considerável e desenvolvem alguma atividade de trabalho. Ou seja, vivem plenamente a vida.

A fim de concretizar tais afirmativas, convidamos a avó de Filipe Dantas, Dona Gorete, como exemplo de idoso "jovial", para preparar uma receita culinária com o grupo: o cup cake. Como de costume, exploramos a escrita da receita (ingredientes e modo de fazer), antes de irmos para a cozinha experimental. Nesse espaço, as crianças participaram da elaboração da receita, ajudando a medir os ingredientes, a mexer a massa e a decorar os bolinhos já assados.

Outra oportunidade de refletir sobre a *melhor idade* aconteceu quando recebemos a visita da mãe de Anne Caroline (Luciana), que é assistente social e desenvolve um trabalho de lazer e qualidade de vida com idosos no interior do Estado. Novamente, recorremos à estratégia que realizamos para as entrevistas (organização previa das questões e socialização posterior das perguntas com a entrevistada). Tal roteiro contemplou indagações referentes ao modo como Luciana trabalhava com os idosos.

Na entrevista propriamente dita, as questões foram respondidas e Luciana trouxe algumas fotos de momentos vividos com o grupo de idosos, em atividades de lazer (festa junina e passeios diversos). Como pode ser observado nas fotos a seguir:

Nessas atividades, mais uma vez, objetivamos, além da compreensão do adulto enquanto sujeito ativo e participativo na sociedade, o estreitamento dos laços entre escola e família, uma vez que reconhecemos a importância de aproveitar os conhecimentos e as habilidades dos familiares para enriquecer as vivências das crianças no espaço escolar. (Brasil, 1998)

Na última etapa do estudo (a morte), envolta em mistérios e expectativas da turma, procuramos direcionar as atividades para responder às perguntas feitas pelas crianças, situadas em sua maioria para o *pós-morte* e os rituais de celebração fúnebre. Começamos respondendo ás questões lançadas no inicio do tema de pesquisa, a partir de conversas na roda e da visualização de imagens.

Dando continuidade às discussões sobre essa etapa, convidamos a professora Socorro Melo, especialista em estudos sobre morte e educação, para aprofundarmos os conhecimentos referentes à morte. Recorremos, outra vez, ao procedimento para entrevistas (organização antecipada do roteiro).

Na visita de Socorro ao NEI, as crianças começaram a fazer os seus questionamentos e, em algumas situações, outras inquietações foram emergindo, dada a curiosidade despertada pelo tema. Concluída essa etapa, nossa convidada trouxe uma historia infantil intitulada *Tempos de vida: uma bela maneira de explicar a vida e a morte às crianças*, de Bryan Mellonie e Robert Ingpen, que trata sobre a existência da morte entre todos os seres vivos, incluindo os humanos.

A morte, dentro da concepção tratada por Socorro, é encarada como parte do ciclo da vida. Este momento serviu para ampliar a discussão e abordar esse tema considerado tabu. Ao final, um fato curioso ocorreu: Filipe Dantas interpelou Socorro, falando que depois desse estudo, *ele não tinha mais medo da morte*, ficando explicitada a sensibilização gerada pela discussão.

Para o fechamento deste tema de pesquisa, propomos às crianças a construção de um quadro (lista), contendo algumas ideias do que aprendemos sobre as fases da vida humana.

Essa atividade permitiu que construíssemos uma síntese de tudo que foi estudado pelas crianças, traçando uma trajetória das aprendizagens construídas.

Figura 15: Texto coletivo

O que aprendemos sobre as fases da vida humana

- “Para a mulher engravidar precisa juntar o óvulo dela com o espermatozóide do homem”;
- “Só um espermatozóide entra no óvulo e forma um embriâo. Os outros espermatozóides morrem”;
- “Ruthnaldo explicou que a mulher que está grávida nâo pode fumar nem tomar bebiba, senâo o bebê morre”;
- “As partes do corpo da mulher grávida são: barriga, útero, placenta, cordâo umbilical e bebê”;
- “Aprendemos que algumas crianças trabalham para ajudar aos pais. Outras, são como a gente: vão para a escola, fazem balé, jogam tênis e fazem natação”;
- “Os adolescentes namoram, brigam com os pais, jogam gta, tem espinhas, estudam e batem nos irmãos mais novos”;
- “Sofia e Vítor falaram que os adolescentes fazem cursos, ginástica, gostam de música e de ficar no computador”;
-“Os adultos trabalham muito para ganhar dinheiro e ficam cansados. Eles fazem cursos e nem todos se casam e tem filhos”;
- “Aprendemos com a avó de Filipe e a mâe de Anne Caroline, que alguns idosos são fortes, por que fazem esportes, comem coisas saudáveis e tem muitos amigos”;
- ”A avó de Filipe nos ensinou a fazer cup cake, um bolo no copinho muito gostoso”;
- “Sobre a morte, aprendemos que nem todo mundo acredita que a alma vai para o céu”;
- “As pessoas morrem por que o corpo fica fraco e o coração para. Pode ser por doença, acidente, parto ou velhice”;
- ”Socorro Melo disse que todos os seres vivos morrem”.

Figura 15:
Texto coletivo

Considerações finais

Os estudos oriundos dos conhecimentos advindos das Ciências Humanas e Naturais precisa considerar a necessidade de ampliação das experiências infantis, assim como contribuir para a edificação de saberes diversificados relativos ao meio social e natural.

Essa premissa norteou a construção dessa proposta educativa, na intenção de oferecer as crianças oportunidades significativas e contextualizadas de contato com discussões voltadas para o desvelamento do mundo em que vive. Isso permitirá que as crianças possam, gradativamente, diferenciar mitos, lendas, explicações advindas do *senso comum* e o conhecimento científico (BRASIL, 1998).

A opção de envolver em nossa pesquisa dois temas sugeridos pelas crianças, ampliando-os, propiciou um maior envolvimento com as questões lançadas, tendo em vista que todo o grupo acabou sendo contemplado num único estudo.

A presença dos familiares (irmãos adolescentes, mãe e avó) também precisa ser reconheci-

da como empreitada importante na abertura da escola para a família, permitindo que as crianças/familiares trouxessem suas experiências para o interior da escola e pudessem contribuir com o desenvolvimento dos nossos estudos. A criança, em especial, se sente prestigiada quando alguém de sua família comparece á escola, a fim de mostrar o seu cotidiano.

Ao convidarmos os diversos profissionais que colaboraram com o nosso estudo (embriologista, assistente social, mestra em educação – estudos da morte – professora aposentada), fortalecemos a compreensão de que a apropriação do conhecimento requer o uso de diferentes estratégias e o contato com as mais diversas fontes de informações sobre o objeto pesquisado: leitura de materiais diversos (vídeos, textos, imagens) observação/ realização de experiências; conversas e entrevistas com especialistas, gerando um maior aprofundamento das questões levantadas pelo grupo.

Outro ponto que convém ainda mencionar, diz respeito ao preconceito de abordar tema considerado tabu, tanto nas escolas quanto nas famílias: a morte. Este é um assunto que ninguém gosta de abordar, mas mostra-se relevante começar a inserir as crianças nessa pauta, tendo em vista que necessitam adquirir gradativamente maturidade e equilíbrio para enfrentar esta fase da vida que é inevitável.

Em principio, algumas famílias demonstraram preocupação, com a ideia de causar possíveis traumas nas crianças. O estudo se limitou a responder ás questões lançadas pelas crianças, de modo a satisfazer a curiosidade destas. Supõe-se que estivessem preparadas para conhecer aquilo que indagaram. Ao contrário do que imaginavam alguns pais, o estudo serviu para que as crianças visualizassem a morte de outra forma, compreendendo-a a como estagio natural da vida.

Ao final do estudo, nos damos conta da diversidade de atividades desenvolvidas, da dinâmica construída e de como as crianças conseguiram aprender com o tema de pesquisa investigado. Foi um trabalho de grande fôlego e instigante para o grupo, pois em nenhum momento percebemos desinteresse. Isso reafirma a importância da escolha dos temas de pesquisa pela turma, que assegura o maior envolvimento e a participação de todos.

Referências bibliográficas

Babette, Cole. *Mamãe botou um ovo.* São Paulo: Editora Ática, 2002

Barbosa, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte.* São Paulo: Perspectiva/Iochpe, 1991

Brasil. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.* Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. 3 volume. Brasília: MEC/SEF, 1998

Deheinzelin, Monique. *A fome com a vonta de comer: uma proposta curricular de Educação Infantil.* Petrópolis: vozes, 1994

Goulart, Maria Inês Maíra. *Conhecimento do mundo natural e social: desafios para a Educação Infantil.* Revista Criança. Brasília, n. 39, po. 25-29, 2005

Harlen, W. *Enseñanza y aprendizage de las ciências.* Madrid: Ediciones Morata, 1989

Mellonie, Bryan; Ingpen, Robert. *Tempos de vida: uma bela maneira de explicar a vida e a morte às crianças*. Tradução José Paulo Paes. São Paulo: Editora global, 1998

Rêgo, Maria Carmem Freire Diógenes. *O currículo em movimento.* Caderno Faça e Conte. Natal, v. 2, n.2, 1999

Röhrs, Hermann. *Maria Montessori*. Tradução Danilo Di Manno Almeida e Maria Leila Alves. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massagana, 2010

O circo: leituras e criação de movimentos na infância

Gilvânia Maurício Dias de Pontes NEI/CAP/UFRN

Quem não brincou de circo quando criança? Quem não sentiu vontade de correr atrás do palhaço gritando que ele é ladrão de mulher? Quem não caçou gatos malhados pela rua, imaginando tigres a serem domados? Quem não roubou o lençol, escondido da mãe, para fazer a empanada do circo? Quem não destruiu maquiagens para se transformar em palhaço? Todos esses desejos com sabor de infância e parecem sobreviver às transformações do tempo vindo à tona sempre que um novo circo chega à cidade. (Pontes; Vasconcelos, 2002)

Um convite

Este artigo apresenta, como tema central, experiências com a linguagem circense, vivenciadas por crianças de quatro anos do Núcleo de Educação da Infância (NEI), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte- Brasil. Ele aborda a relação entre arte e Educação Física na prática pedagógica para a infância. Trata da produção de sentidos para os conteúdos/linguagens que compõem o universo circense; esse trabalho foi realizado por duas professoras e vinte crianças.

A construção deste texto – que é a escrita de uma prática – oportunizou-nos uma visitação significativa às manifestações culturais que se presentificam no circo. O semioticista Eric Landowski (2001), discutindo a relação entre textos e práticas, salienta que, empiricamente, são gêneros de objetos diferentes; cada um faz sentido, mas não da mesma maneira, pois pertencem a ordens de manifestações diversas. A prática é o acontecimento em processo, enquanto o texto é o que foi produzido, e ele pode ser lido para compreender as práticas.

No entanto, quem lê constrói o sentido dos textos de pontos de vista diferentes. A leitura acaba por adquirir o estatuto de uma prática na qual aquele que lê não o faz distanciado daquilo que defende e fundamenta o seu agir no mundo. Não somente o sentido do texto se constrói, mas o próprio ato de leitura. Dessa forma, fazemos um convite ao leitor: o de percorrer o texto interagindo com ele, acrescentando-lhe suas inferências e revisitando suas próprias experiências com o circo e com as práticas que optam pela abordagem da linguagem circense na infância.

Mas, antes de aceitar tal convite, e de viajar com o nosso circo, é preciso lembrar aos leito-

res que as crianças, protagonistas da prática pedagógica aqui tematizada, vivenciam sensorialmente as experiências culturais que caracterizam a arte circense.

A produção de sentidos para os conteúdos dessa arte foi mediada por um corpo em movimento que entra em contato com aquilo que vê, ouve, cheira e toca. O lugar da criança como protagonista de seu aprendizado, sujeito capaz de exercer sua autoeducação, e a sensibilidade sensorial como princípio desse processo de educação são pressuposto que nos foram legados por Montessori. Aliado a estes pressupostos está o princípio da liberdade que, ao ser observado, possibilitou às crianças o desenvolvimento de sua sensibilidade ao entorno e a ampliação de seus repertórios de saberes sobre o circo. Foi observando esses princípios que os percursos da prática pedagógica que narraremos a seguir foram produzidos.

Percursos da prática e do texto

Percurso é uma palavra significa ação, movimento de ir de um ponto a outro. Ela se refere também às transformações, às mudanças de rumo que esse movimento provoca e aos sujeitos que põem em curso o movimento.

Para percorrer o tema do circo com as crianças e construir percursos, escolhemos, como elementos norteadores, a Cultura de Movimento em interface com a Abordagem Triangular de Ensino da Arte. Cultura de Movimento é um critério organizador do conhecimento da Educação Física escolar e a Abordagem Triangular de Ensino da Arte é uma importante tendência contemporânea em arte/educação brasileira.

Ter a Cultura de Movimento como elemento organizador do conhecimento escolar da Educação Física é perceber que o movimento humano não é o simples deslocamento do corpo do espaço, e sim um movimentar-se intencional, repleto de significações culturais. O corpo em movimento é inseparável do mundo em que vive; faz leituras de mundo e produz sentidos enquanto exerce o movimento.

Assim, tomar como pressuposto organizador do trabalho a Cultura de Movimento significou assumir que as práticas corporais do circo *encarnam-se* e são significadas culturalmente; são conteúdos/linguagens da cultura e de movimento.

Nesse intento, concordamos com Mendes e Rocha quando afirmam que: *A esse conteúdo cultural corresponde comportamento de movimento, formas de movimentar-se, caracterizando assim a cultura de movimento. O conceito de cultura de movimento, então, refere-se às relações existentes entre as formas de se movimentar e à compreensão de corpo de uma determinada sociedade, comunidade, de uma cultura.* (Mendes; Rocha, 2004, p. 172)

As linguagens são socialmente produzidas e significadas e sua recepção tem como matriz inicial a ação corporal no e sobre o entorno. As produções são concretizadas e difundidas corporalmente, e o sentido dessas emerge do diálogo homem-mundo, não podendo ser localizado no sujeito ou no objeto. (Kunz, 1991) Esses fazeres/sentidos da ação corporal sobre e em acontecimentos, marcados por determinado tempo e espaço, são resultantes e provêm do movimento entre corpo e cultura.

Na Abordagem Triangular de Ensino da Arte, o componente cultural das expressões artísticas é ressaltado, também, ao reconhecer a possibilidade de acesso aos conteúdos/linguagens da Arte por meio das ações de ver/contextualizar/fazer.

Aproximar-se da arte fazendo leituras, entendendo o lugar da arte na cultura e em relação ao contexto do leitor e vivenciando processos de criação nas linguagens artísticas, são formas de aproximação ao conteúdo desse campo de conhecimento que é constituído pelo repertório cultural das linguagens artísticas.

Num texto mais recente, Ana Mae Barbosa faz uma reflexão sobre os modos de apropriação da Abordagem Triangular pelos professores, acrescentando que, *Parece-nos mais adequado representá-la pela figura do zigue-zague, pois os professores nos têm ensinado o valor da contextualização tanto para o fazer como para o ver. O processo pode tomar diferentes caminhos contextualizar/fazer/contextualizar/ver ou ver/contextualizar/ver/contextualizar.* (Barbosa, 2009, p XXXIII)

Neste trabalho, as linguagens da Arte e da Educação Física foram abordadas como práticas corporais diante das quais é possível exercer as ações de leitura, contextualização e fazer. Dessa forma, assumimos a Abordagem Triangular com forma de organizar o percurso para vivenciar as expressões da Cultura de Movimento que estão presentes no circo.

Sobre as especificidades da dos conteúdos/ linguagens do circo no espaço escolar, salienta Duprat e Gallardo (2010, p.56), *[...] o circo constitui-se como um conjunto de atividades expressivas, possuindo uma teatralidade múltipla no fazer artístico. Esta característica desenvolveu-se ao longo de sua história que incorpora, copia e recria diferentes manifestações artísticas, tais como música, dança, teatro, arte dos funâmbulos e saltimbancos, dos cavaleiros militares, entre outras. Dessa forma, integra o grupo de atividades rítmicas expressivas que devem incluir as manifestações da cultura corporal que tem como característica comum a intenção explícita de expressão e comunicação por meio dos gestos, da presença de ritmos, sons e da música na construção da expressão corporal.*

A interface entre os campos de conhecimento da Arte e Educação Física é inquestionável quando o assunto é circo. Na educação da infância, esses conhecimentos podem ser vivenciados pelas crianças ludicamente como linguagens, práticas corporais que podem passar a fazer parte do seu repertório de movimento.

No intento de ampliação das leituras e fazeres das crianças sobre as linguagens circenses, organizamos as situações de aprendizagem referentes a esse tema.

Vai, vai, vai começar...

No reinício do segundo semestre, na roda de conversas, vários meninos comentaram sobre a ida ao circo Beto Carrero, que se encontrava em Natal/RN/Brasil. Conversamos com a turma, e decidimos que o nosso estudo do bimestre teria o circo como tema desencadeador.

Para introduzi-lo, ouvimos das crianças as suas experiências com o circo: *O circo Beto Carrero tinha mágico. Vi uma cachorrinha desfilando. Tem uma moto que fica rolando naquela bola grande, quatro motos. Tem brincadeira de palhaço... dois palhaços e uma cadeira. Quando um sentou, o outro puxou. Quando ele puxou de novo, colocou uma bomba debaixo.*

Um negócio parecido com uma porta... aí o palhaço, com um pano na cabeça, fica tentando acertar o outro com uma faca. Ele não acertava nunca! Tem cavalos dançando e também os camelos e o homem com o chicote. Beto Carrero já morreu. Ele não está no circo, mas tem o cavalo dele.

Eu fui no "Espaguete e Ferrugem". Vi umas crianças com flores na mão e davam para as pessoas que estavam sentadas... Uma pessoa colocou uma coisa dentro da caixa e apareceu uma mulher. No circo de Espaguete e Ferrugem, não tem animais. Tem dois homens segurando uma corda para a mulher andar.

A expressão oral das experiências das crianças nos remeteu a dois circos de origens diferentes, com práticas diversas da linguagem circense: circo Beto Carrero e o circo Grock.

O circo Beto Carrero, originalmente, está ligado à empresa de entretenimento Beto Carrero World, com sede em Santa Catarina - Brasil. Essa empresa optou pela estética dos parques temáticos norte-americanos, instalando, no Brasil, em 1991, o maior parque multitemático da América Latina. Os circos Beto Carrero que percorrem as cidades brasileiras, apesar da manutenção do nome, foram terceirizados; eles não estão mais vinculados ao Parque Temático Beto Carrero.

O circo Grock é uma criação da Cia teatral Cara Melada, de Nil Moura e Gena Leão, artistas potiguares que baseiam seu fazer artístico na relação entre o circo e o teatro. A escolha do nome Grock é demonstrativa da interfase entre as referências culturais de movimento dos dois campos – teatro, circo. O palhaço Grock ou Charles Adren Wettach (1880-1959) foi um artista suíço – compositor, músico, cantor e mímico – um dos mais importantes clowns europeus do início do século XX. Grock criou números clássicos de piano e violino. Era um clown Augusto, que sincretizava a linguagem do palco teatral com a do picadeiro. Tinha a forma de interpretar do ator e usava o tempo de interpretação do palhaço no picadeiro; essa prática que se organizou observando o sincretismo entre o teatro e o circo e o teatro é referência para os palhaços Espaguete e Ferrugem do circo Grock. Na visita ao Circo Beto Carrero, instalado em Natal, as crianças puderam observar a vida dos artistas fora do espetáculo. Esse momento foi registrado em um texto coletivo com a apreciação da turma sobre essa experiência.

Hoje fomos visitar um circo. O circo de Beto Carrero. Quando chegamos lá, vimos os camelos, depois a gente entrou e estava tudo escuro. O Sr. Castilho nos mostrou o picadeiro, lugar onde fica a corda bamba e o trapézio. A gente sentou nas cadeiras e, de repente, começou a tocar uma música muito alta que nos assustou. Depois chegou um ho-

mem no picadeiro e amarrou uma aranha de brincadeira. No circo tem uma criança que trabalha como domadora de cachorrinhos. O nome dela é Gabriela; ela tem 11 anos. Encontramos o tratador de animais, que nos mostrou os camelos, os cavalos e os pôneis. Vimos também a casa do palhaço que é um ônibus, mas o tratador de animais não mora lá; ele mora na casa carreta. O globo da morte tinha quatro motos: três motos novas e uma moto velha. O palhaço apareceu, mas, como estava trabalhando, só disse oi e tchau. Tinha também o trailer em que mora o cachorrinho do circo. Ele apareceu na porta, mas entrou bem rapidinho. Ele era muito fofinho, todo branquinho. Nosso passeio ao circo de Beto Carrero foi muito divertido. Quando a gente estava indo embora, tinha outros palhaços lá fora. Eles chamavam o nome da gente errado.

Nessa experiência, foi possível ver a estrutura do circo e comportamento dos animais. As crianças conversaram com alguns integrantes do circo e assistiram ao ensaio que antecedia uma apresentação. Nós saímos de lá no momento em que ele se abria para o público.

A experiência de vê-lo por dentro, como um lugar de trabalho, de pessoas que preparam o espetáculo, possibilitou às crianças produzirem outros sentidos sobre o fazer circense, como trabalho que se constrói até chegar à apresentação no picadeiro.

Faz de conta que...

A visita ao espaço do circo serviu de inspiração para jogos de faz de conta; o parque da escola foi transformado em um grande circo com brinquedos ressignificados que tornaram possível a recriação e a criação de movimentos presentes na cultura circense. O faz-de-conta foi vivenciado pelas crianças com ações que envolviam equilíbrio, atividades aéreas e saltos. Assim, os movimentos surgiam na corda-bamba, nos trapézios, no saltador mortal e na perigosa ponte que cai.

O circo tem histórias

Para reconstruir a história do circo com as crianças, lemos o material sobre o tema circo, que solicitamos às famílias e nos foi enviado pelos pais, e buscamos imagens em livros e na internet. A partir dessas leituras, aproximamo-nos de alguns significados assumidos pelo circo em tempos e espaços diversos:

• artes circenses na China – adestramento para formar guerreiros por meio do equilibrismo, contorcionismo e acrobacia;

• circo de Roma – leões X cristãos; corrida de bigas e gladiadores;

• saltimbancos na Idade Média e na atualidade – artistas nômades que se apresentam em praças, feiras, ruas, sinais de trânsito, igrejas;

• circo Moderno – Phillip Asteley - espetáculo com cavalos;

• circos Contemporâneos – Cirque du Solleil.

Em Pillar (2002), a educação do olhar passa pela reflexão sobre o papel da Arte relacionada aos aspectos artísticos e estéticos do conhecimento. Uma educação estética, na escola, tem o ensino de Arte como lugar privilegiado para proposição de leituras, tanto do cotidiano quanto da arte, às crianças.

Pillar ressalta a relevância da leitura como forma de refletir sobre o que se está olhando. Olhar e ver são diferentes ações presentes nos processos de leitura. O homem participa da vida cotidiana como um fruidor de imagens, ativo e receptivo. Ele olha. No entanto, não tem tempo e nem possibilidade de absorver, de forma inteira e intensa, todos os aspectos daquilo que olha. *É só quando passa do limiar do olhar para o universo do ver que se realiza um ato de leitura e de reflexão*. (Pillar, 2002, p. 73)

Para ela, ver é atribuir significados, e isso é feito quando se estabelecem relações entre a experiência própria e o que se está vendo. Desse modo, a atribuição de significados acontece no entrelaçamento entre as informações do contexto sociocultural da situação de leitura e os valores e as referências anteriores do leitor.

O palhaço o que é?

Uma das personagens que mais incitou a atenção das crianças foi o palhaço; em vários momentos falamos sobre o tema. O palhaço é palhaço todo o tempo? Para ser palhaço, é necessário nariz vermelho e rosto pintado de branco? Estamos falando de clown ou palhaço? A história do palhaço se funde na história do circo e modifica-se com ela. Essa personagem tem sua origem relacionada à função de bobo da corte (2500 anos a.C.). A Comédia Del Arte, na Europa do século XVI, resgata a figura do bobo da corte para criar seus espetáculos.

Máscaras, roupas largas, sapatos engraçados faziam parte do figurino do ator na Comédia Del Arte. Essa estética é assumida também pelos artistas de circo. Assim, entre o circo e o teatro foi sendo produzida a imagem do clown ou palhaço.

Sacchet (2010), pesquisando os significados que envolvem a polêmica que coloca a dualidade entre clown e palhaço afirma ser uma questão pouco definida, que tem causado confusão inclusive entre os cômicos. A diferenciação entre os termos é originária das práticas diferentes de clownear/palhaçar por aqueles que trabalham a partir da comicidade corpórea. Uma das razões que originaram essa dualidade estaria relacionada à maneira como se dá o aprendizado de tais práticas corporais. O palhaço é identificado como o artista cujo aprendizado ocorreu no circo, geralmente, como herança familiar; o clown é identificado como aquele que aprendeu em escolas de teatro, embora se inspire no trabalho do palhaço circense. Para essa autora, a relação clown-palhaço é bastante complexa e não deve ser simplificada, colocando as práticas de clownear e palhaçar como polaridades, pois essa relação pode ocorrer por meio de trocas produtivas e contágios entre esses tipos de atuação cômica.

Propusemos às crianças algumas experiências de leitura de imagens – fixas e móveis – relacionadas ao tema circo e à comicidade corporal. Nosso intento foi o de colocá-las diante de práticas corporais diversas em arranjos de linguagens diferentes. Assim, assistimos a documentários, a filmes, lemos livros com fotografia sobre o assunto, lemos pinturas e outros materiais. Para construir o conceito de palhaço, inicialmente assistimos com as crianças a vários filmes em que apareciam palhaços/clown diferentes: Saltimbancos Trapalhões – Renato Aragão/ Didi; O Garoto – Charles Chaplin/ o Vagabundo; As Férias de Mr. Bean; Odisseia Barroca – Cirque de Solleil. Durante as leituras, alguns diálogos se estabeleciam:

Sobre o clown/palhaço...

C. 1: É uma pessoa! Uma pessoa que bota branco no rosto e depois vermelho.
C. 2: Eles estavam fantasiados de uma roupa diferente que tinha um nariz comprido e outro de nariz pequeno.
C. 3: No Cirque de Solleil, ele andava de perna de pau.
C. 3: O palhaço mora no circo.
C. 4: Não. Qquando chega a noite, vai pra casa, tira a tinta e vai buscar o seu filho na escola.
C. 5: O palhaço fica em casa porque mora em casa.

Onde clownear/palhaçar?

C. 1: No circo!
C. 2: No shopping!
C. 3: No trabalho, porque ele fica se apresentando. Até na FAL ele vai. A FAL é um trabalho. FAL é um colégio. Meu pai estuda lá.
C. 4: É um colégio onde as pessoas trabalham. O palhaço coloca tinta nos lábios.

Profª: Só é palhaço quando se fantasia de palhaço?
C. 1: Uma pessoa, um homenzinho.
Profª: Então os palhaços são homens?
C. 1: Não. Tem Ferrugem, que é mulher. Ela pinta a bochecha e o nariz, sem pintar dentro.
C. 2: Usa calção colorido e camisa colorida.
C. 3: Ele se apresenta no circo; o palhaço dorme quando fica na hora de dormir. Ele tira a tinta para dormir e para comer.
C. 4: Quando ele vai de novo apresentar, coloca tinta demais.
C. 5: O palhaço é uma pessoa que se apresenta em todos os lugares: nas feiras, nas ruas, nos colégios, nos sinais, nas festas. Quando vai dormir, tira a tinta, a roupa de palhaço, coloca o pijama e vai dormir.
C. 6: Palhaço também faz outras coisas. Quando chega do trabalho, tira a maquiagem e assiste televisão. Quando vai anoitecendo, ele vai dormir. E, no outro dia, pinta o rosto novamente e vai trabalhar.

E o palhaço quem é?

Profª: No filme Saltimbancos Trapalhões...
C. 1: Tinha Didi. Ele fazia palhaçada e hipopotizou o mágico.
C. 2: Nem vestia roupa de palhaço e nem tinha chapéu de palhaço.

Profª: E, no filme do Mr. Bean, tinha palhaço?
C. 1: Ele era o palhaço!
C. 2: Tem alguns palhaços que, nos filmes, não têm rosto pintado.
C.3: Alguns têm. Como os saltimbancos.
C. 4: Os palhaços gostam de fazer palhaçadas.

Que palhaço sou eu?

As referências de leituras que as crianças foram construindo a partir do contato com os vários clown/palhaços, durante o estudo sobre circo, fizeram-se presentes num diálogo quando as desafiamos a criar seu próprio palhaço. Aspectos da comicidade corporal observados nos filmes foram relembrados nos gestos para formar as duplas de palhaços.

Antes de formar as duplas, lembramos dos clown/palhaços que conhecemos durante o estudo: Ferrugem e Espaguete (circo Grock); Chumbrega, Charreta e Charretinha (circo Beto Carrero); o Vagabundo (Charles Chaplin); Mr. Bean; Didi (Renato Aragão).

Como cada palhaço/clown tem um nome, uma personalidade, uma gestualidade própria, as crianças nomearam seus palhaços e a eles deram expressão; uma expressão própria, que não era cópia do que fora lido, mas um gesto em interação de cada criança com a outra, com a qual estava palhaçando.

C. 1: É! Eu sou a palhacinha Choroninha!
C. 2: E eu sou Bochechinha!
C. 3: Meu nome é Carequinha!
C. 4: Eu sou Tremidinha!
C. 5: Palhaço Tortinha!
C. 6: Eu sou Torta!
C. 7: Eu não sei!
C. 8: E eu sou palhaço Briti!
C. 9: Palhaço Picolé!

Pernas para que te quero...

Para finalizar o tema, as crianças entrevistaram a atriz Lourdes Silva, do Grupo Estandarte de Teatro, Natal/RN. Lourdes falou sobre suas experiências com o circo e com o teatro, ouviu as crianças, respondeu as suas perguntas e se transformou, na frente delas, para sair pela escola em suas pernas de pau. As crianças a acompanhavam com seus pés de coco, convocando as outras turmas para aquele contanto significativo com a arte.

Algumas considerações

O tema possibilitou às crianças o acesso às linguagens da arte e da Educação Física e fez com que ampliassem os seus repertórios sobre o circo como uma produção cultural. O corpo em movimento, que está presente no circo, fez-se presente também no cotidiano das crianças. As peculiaridades dos movimentos foram enfatizadas, e as linguagens, experienciadas de forma significativa. Assim, todos nós fomos tocados pela arte do circo em seus fazeres e encantamentos.

Referências bibliográficas

Barbosa, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. 7ª ed. Ver. São Paulo: Perspectiva, 2009

Barbosa, Ana Mae. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998

Duprat, Rodrigo Mallet; Gallardo, Jorge Sergio Pérez. *Artes Circenses no âmbito escolar*. Ijuí: Unijuí, 2010

Landowski, Eric. *O olhar comprometido*. Revista Galáxia. São Paulo, n. 2, p. 19-56, 2001

Mendes, Isabel Brandão Souza de; Rocha, Vera Lourdes Pestana da. *Corpo e Cultura de Movimento*. In: III Encontro Nacional de Ensino de Arte e Educação Física: saberes do corpo – possibilidades para o conhecimento da arte e da Educação Física na escola. Natal, Anais do III Encontro Nacional de Ensino de Arte e Educação Física, 2006, p. 172 -178

Pillar, Analice Dutra. *A Educação do Olhar no Ensino de Arte*. In: BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos (Org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002. P. 71-82

Pontes, Gilvânia Maurício Dias De; Vasconcelos, Elba Rosa. *A aventura do circo no Circo da Aventura*. Natal, 2002. 20 p. Documento do NEI, não publicado

Sacchet, Patrícia Oliveira Freitas de. *Clown ou palhaço: as permeabilidades do clownear-palhaçar.* Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Porto Alegre, BR-RS, 2009

Silva, Eliane Gomes da. *Educação (Física) infantil: a experiência do se movimentar*. Ijuí: Unijuí, 2010

O pedagogo e a educação musical infantil: uma experiência em sala de aula.

Adriana Carla Oliveira de Morais Vale UNIFAP/Brasil
Teresa Régia Araújo de Medeiros UFRN/Brasil

O presente relato se constitui em um recorte da prática pedagógica em Educação Musical, realizada no Núcleo de Educação da Infância –NEI - CAp/UFRN, com vinte crianças da Educação Infantil. Durante esta prática, criamos situações que possibilitaram o desenvolvimento de uma ação significativa com os alunos, favorecendo a ampliação do repertório musical de cada um, a reflexão sobre aspectos da música e a vivência dessa linguagem.

A Arte, como outras áreas de conhecimento, é um importante componente do currículo para o desenvolvimento das crianças, uma vez que é constituída por linguagens que propiciam o desenvolvimento do pensamento, da sensibilidade, da percepção e da imaginação da criança, além de fazer com que os pequenos compreendam algumas questões sociais. (Pontes, 2005)

Destacando a música, entre as linguagens artísticas, podemos afirmar que ela se encontra presente na vida do ser humano, até mesmo antes dele nascer, uma vez que, ainda no útero materno, ele está imerso num meio onde o ritmo das pulsações do coração da mãe o acompanha e os sons já são percebidos.

Ao nascer, a criança se depara com um mundo repleto de novos sons e, progressivamente, passa a descobrir aqueles que seu próprio corpo é capaz de produzir, como: palmas, batidas dos pés, os sons com a boca, dentre outros. Aos poucos, começa a emitir repetidamente alguns sons, para, em seguida, cantarolar uma melodia realizando movimentos bilaterais (para frente/trás, para um lado/outro lado...). Inicia-se, assim, uma relação entre o gesto e o som. Segundo Jeandot (1998), é a partir dessa relação que a criança, ao ouvir, cantar, imitar, dançar, constrói seu conhecimento sobre a música, percorrendo o mesmo caminho do homem primitivo na exploração e na descoberta dos sons.

O contato com os objetos e as partes do corpo, bem como a descoberta dos sons produzidos por eles, suscita na criança interesse e curiosidade em ampliar este mundo sonoro. Esta ampliação pode ser favorecida pelas atividades de musicalização, que segundo Chiarelli e Barreto (2008), Hentschke (1995) e Joly (2003), permitem que as crianças desenvolvam sua noção de esquema corporal, seu potencial criativo, um sentido histórico da nossa cultura, a

comunicação verbal e não-verbal, a imaginação, o ritmo etc.

A partir dos estudos e pesquisas (Gainza, 1988; Penna, 1990; Beyer, 1999) sobre a música como elemento favorecedor do desenvolvimento infantil, temos percebido que a abordagem piagetiana tem dado grandes contribuições para tal reconhecimento. Segundo Beyer (1999, p. 29), os estudos de Piaget têm contribuído para *possibilitar a reintegração entre a teoria e a prática, entre a música com a mente e a música com o corpo, entre os estudos musicológicos e a educação musical.*

Para Piaget (1978), o pensamento ou sujeito epistêmico não existe sem o corpo, que é considerado o biológico, assim como a existência do sensorial e do motor, em sua perspectiva, depende do corpo. Segundo a concepção piagetiana, o desenvolvimento da criança é um processo que depende essencialmente da equilibração, que é a capacidade natural de autoregulação do indivíduo. Assim, as estruturas cognitivas da criança são elaboradas e reelaboradas continuamente a partir da ação (física ou mental) sobre o meio. Desse modo, Bundchen e Kebach (2005, p.141) compreendem que *a construção do conhecimento musical está relacionada à atividade corporal em consonância com as interações mentais e com o ambiente, sobretudo, num primeiro momento de construção musical, já que a ação motora precede a compreensão*.

Em seus estudos sobre a construção do conhecimento musical, Beyer (1999), mantém a classificação dos estágios do desenvolvimento cognitivo elaborada por Piaget (1999). (Na abordagem cognitivista de Piaget, o processo de desenvolvimento humano apresenta períodos ou estágios definidos que ele os classificou como: período Sensório-motor (0 a 2 anos), período Pré-operacional (2-7 anos), período das Operações concretas (7-12 anos) e período das Operações formais: 12 anos em diante).

Segundo a autora, no período sensório-motor a percepção auditiva e os demais órgãos dos sentidos estão se formando e a audição é uma das primeiras a se desenvolver, pois o bebê dentro do ventre já ouve a voz da sua mãe.

No período pré-operatório, a criança passa aos poucos a diferenciar os sons que estão a sua volta, começando a captar com mais profundidade os parâmetros do som. Ela cantarola uma música simples a partir dos sons e, aos poucos, canta a música por completo.

No período operatório concreto, acontece a passagem do domínio figurativo para o operatório da música. A criança já tem condições de desconstruir e construir uma canção novamente, analisando cada parte, apreendendo como funciona e quais são as suas relações. Esta fase antecede a aquisição da escrita musical. A princípio, serão feitas tentativas de codificação própria, até chegar ao código musical oficial.

No período operatório-formal, o individuo consegue chegar às suas conclusões sem a presença do concreto. Nessa fase, já se tem a capacidade de comparar harmonias, entender formas musicais, improvisar melodicamente e fazer comparações entre teorias e processos históricos.

Outros autores, como François Delalande (1999) (François Delalande é um francês que realiza pesquisas em instituições de educação da França e da Itália, documentando as etapas de exploração sensório-motora, do jogo simbólico e do jogo com regras, de crianças de 6 meses até 12 anos) estabelece que há uma relação entre o estágio de atividade lúdica de Jean Piaget e a linguagem musical.

Segundo Brito (2003, p. 31), Delalande classifica as condutas da produção sonora da criança em: exploração, expressão e construção, referentes, respectivamente, ao jogo sensório-motor, ao jogo simbólico e ao jogo com regras. Brito faz uma análise da pesquisa de Delalande, esclarecendo algumas questões que nos remetem às condutas de exploração, expressão e construção e nos transportando do ambiente sonoro ao musical.

A conduta de exploração, relacionada à fase sensório-motora, caracteriza-se pela exploração dos objetos que produzem ruídos pelas crianças. Nesse período, a criança entra em contato permanentemente com o mundo dos sons. No ventre, ela já está se familiarizando com os sons internos e externos do mundo que a cerca, por isso é importante, nesta fase, que a mãe amplie o repertório musical com músicas infantis, parlendas, cantigas de rodas etc, pois, *momentos de troca e comunicação sonoro-musicais favorecem o desenvolvimento afetivo e cognitivo, bem como a criação de vínculos fortes tanto com os adultos quanto com a música.* (Brito, 2003, p. 35)

Também se deve utilizar atividades que relacionem o som e o gesto, pois a criança poderá fazer gestos para produzir sons e se expressar através do corpo para representar o som que ouve. Desse modo, a criança estará, ao mesmo tempo, explorando o universo sonoro e desenvolvendo também a habilidade motora.

O procedimento da expressão, relacionada à fase do jogo simbólico, está ligada à representação real do som, com grande colaboração dos estados afetivos da criança. A representação é considerada como um jogo simbólico e, na Educação Infantil, quando trabalhamos com a música, há uma necessidade dos gestos e movimentos corporais. Através disso será mais fácil a criança entender a música. Pode-se também utilizar variados sons para se trabalhar com crianças dessa idade, usando a percepção auditiva para saber qual é o som que está sendo ouvido.

As atividades que poderão ser desenvolvidas nessa fase do jogo simbólico são aquelas que buscam o significado da música, a expressão e sentimento, que também contribuem para o desenvolvimento da linguagem. Outras atividades são os jogos musicais que envolvem a estrutura da música, a organização e a socialização entre as crianças, pois elas precisam ouvir uns aos outros e esperar a sua vez; isso permite que a criança desenvolva a noção de organização e de disciplina.

Na fase da construção há uma necessidade de organização da música, dando-lhe uma forma. Surge por volta de seis ou sete anos, quando o jogo de regras predomina na atividade lúdica das crianças. (Delalande, 1999, p.50).

Em seu livro *Música na educação infantil*, Brito (2003) nos dá uma visão da música como elemento importante para a formação do homem. A música deixa de ser só passatempo e passa a agir como elemento para o aprendizado, estímulo da percepção e desenvolvimento das linguagens. É através dos sons e dos gestos produzidos e expressos pela criança que ela começa a se comunicar com o mundo, valendo ressaltar que esta comunicação só é possível a partir da compreensão do significado desses sons e gestos, os quais são significados e ressignificados por um outro.

A relação com a música não é tão diferente disso, embora tenha as suas especificidades.

Ou seja, a princípio, se estabelece uma relação a nível intuitivo e espontâneo com a expressão musical, o que consiste num ponto inicial para o processo da musicalização. Visto ser a música, com o código de sua construção, uma linguagem artística, estruturada e organizada histórica e socialmente, ela se caracteriza como *um meio de expressão por objetivar e dar forma a uma vivência humana, e de comunicação por revelar esta experiência pessoal de modo que possa alcançar o outro e ser compartilhada*. (Penna, 1990, p. 20)

No entanto, ainda segundo Penna (1990), esse compartilhar só é possível a partir de uma compreensão do código que, além de ter sido socialmente construído, é também apreendido a partir das vivências, do contato cotidiano, da familiarização e também da escola. E esta decodificação, apreensão e compreensão, dependem do domínio prévio dos instrumentos de percepção, isto é, dos esquemas de interpretação. Isto nos leva a refletir sobre o quanto não é verdadeira a crença do dom para o desenvolvimento musical do sujeito. A sensibilidade à música consiste num processo adquirido, construído de forma consciente ou não, na qual a discriminação auditiva, a emotividade, de cada sujeito, são trabalhadas e preparadas, de modo a fazê-lo reagir aos estímulos musicais.

Com base no que foi escrito neste artigo, concordamos com Penna (1990, p. 22), em relação ao conceito de musicalização, quando diz que: *musicalizar é um processo que visa desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível a música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo, pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado no quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos*.

A música em nossa sala de aula

Concebendo a música como uma linguagem, cujo conhecimento se constrói, iniciamos um trabalho de musicalização baseado nos pressupostos teóricos contidos nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1998), elegendo como objetivos específicos:

- possibilitar o desenvolvimento das capacidades das crianças de escutar, perceber e discriminar sons de fontes variadas;

• favorecer situações que vivenciem a imitação, criação e recriação de ritmos e movimentos;

• possibilitar momentos de apreciação de diferentes estilos musicais;

• explorar e identificar algumas características do som;

• interagir com os outros e ampliar os seus conhecimentos de mundo;

• perceber e expressar sentimentos, sensações e pensamentos por meio de improvisações, composições e interpretações.

Assim, com a intenção de despertar nas crianças uma capacidade de escuta mais sensível e ativa, reservamos em nossa rotina semanal dois dias para desenvolvermos atividades de música de uma forma sistematizada. Iniciamos as nossas aulas listando uma relação de músicas apreciadas pelo grupo, as quais foram submetidas a um processo de seleção, mediante votação. Estas músicas passaram a ser ouvidas pelas crianças e como era de se esperar, o foco de atenção se encontrava na letra. Ao perguntá-los sobre quais sons haviam escutado, que instrumentos, eles mostravam, muitas vezes, que não haviam percebido.

De acordo com Noisett (Noisette, Claire. L'enfant, Le geste et le son. Paris: Cite de la Musique, Centre de Ressources Musicales et Dance, 1997) (1997 apud Bundchen e Kebach, 2005. p. 138), para que a criança descubra a matéria do som, é necessário criar situações em que sejam realizados jogos e exercícios de escuta ativa, que favoreçam a ação da imaginação e a iniciativa de cada participante, assim como a realização de pesquisas sonoras, de modos variados. Assim, para desenvolver uma melhor percepção em nossos alunos, propomos uma *escuta de campo*, ou seja, escutar os sons que estavam ao nosso redor, procurando identificá-los. Esta exploração implicou também na execução dos sons produzidos pelo próprio corpo.

Em seguida, brincamos de *que som é este?*, levando para a sala uma infinidade de objetos (pedras, latas, caixas de papel, chaves, colheres, blocos de madeira etc.) e pequenos instrumentos musicais (chocalhos, triângulos, pandeiros, clavas, gaitas, apitos), a fim de que as crianças identificassem a fonte do som que estavam escutando.

Aqui abrimos um parêntese para dizer que, durante as descobertas dos sons produzidos pelo corpo, as crianças começaram a perceber que para obter um som se necessita de um movimento. Realizamos, então, algumas experiências do livro *Ciências Divertida: som* de Taylor, B. e Cash, T. (1991), com o objetivo das crianças adquirirem noções sobre o processo de produção do som, ou seja, de como o movimento do ar, por meio de suas vibrações, formam ondas sonoras que, ao chegar no ouvido humano são ouvidas, materializadas no que chamamos de som.

As experiências realizadas também abriram espaço para explorar um pouco as estruturas e o funcionamento do ouvido. Livros, documentos, fotos e outras experiências foram as fontes que usamos para obter as informações desejadas: as partes do ouvido, a sua composição e as suas funções na audição, a trajetória das ondas sonoras no ouvido até que sejam interpretadas pelo cérebro etc.

Este aspecto do estudo serviu de elo para conhecermos um pouco sobre a trajetória de vida do compositor e pianista Beethoven, que foi perdendo a audição gradativamente, o que nos possibilitou levar para a sala de aula algumas de suas músicas clássicas instrumentais, favorecendo assim, a ampliação do universo musical das crianças. Buscamos com isto, possibilitar que as crianças escutassem este gênero musical, se apropriando dele como um bem simbólico, de modo que pudessem ser capazes de significar tal gênero, decidindo se lhes interessava ou não.

A partir das músicas instrumentais, as crianças começaram a perceber e a discriminar com maior segurança os sons dos instrumentos, ora tocados individualmente, ora fazendo parte de uma orquestra. Identificaram quais instrumentos poderiam estar produzindo determinados sons (o timbre), assim como a duração (longa ou curta), a altura (grave/agudo) e a variação de ritmos (rápido e devagar).

As crianças ainda tiveram a oportunidade de conhecer vários instrumentos musicais, ao receberem a visita de estudantes de música e de pais músicos em nossa sala, bem como ao irem visitar a Escola de Música da UFRN, que está localizada ao lado do prédio de nossa escola.

Nessas ocasiões, os músicos falaram um pouco sobre os seus instrumentos e tocaram algumas músicas.

A partir deste contato, a exploração das qualidades do som e a classificação dos instrumentos segundo a forma em que produz esse som (instrumentos de corda, de sopro, de percussão e eletrônicos) tiveram um outro lugar no grupo. Realizamos, então, diversas atividades.

As crianças imitaram com a voz o que escutavam, classificaram o tipo de som ouvido, assim como expressaram as suas percepções por meio do movimento: nos sons graves inclinavam o corpo para a frente; nos sons agudos, elevavam as mãos; nos longos, se equilibravam nas pontas dos pés; nos os curtos, representavam com saltos ou batendo as mãos ou os pés rapidamente.

Em outros momentos, levamos para a sala de aula um teclado e, com este instrumento, foi possível realizar atividades de audição de seqüências sonoras, as escalas, levando as crianças a perceber o movimento crescente e decrescente dos sons. Realizamos também atividades para registrar, num papel, o movimento dos sons tocados, quando registraram linhas crescentes e decrescentes. Ampliando esta atividade, espalhamos pelas paredes da sala os registros e as crianças, ao ouvirem alguma seqüencia, tinham que identificar qual o registro que a representava, se deslocando rapidamente ao seu encontro. Percebemos, então, que o ritmo esteve presente durante todas as atividades musicais, já que é o elemento essencial da música. Como disse Jeandot (1998), o ritmo determina o movimento e a palpitação da música e representa, em última análise, o contraste entre o som e o silêncio. O ritmo está presente no mundo inorgânico e também na vida. Indica uma espécie de ordenação, ainda que aleatória, do universo.

As crianças também improvisaram acompanhamentos rítmicos para as canções de roda e outras para o universo popular brasileiro, ora batendo palmas e pés no chão, ora utilizando instrumentos de percussão (coco, clavas, maracás- confeccionados por eles mesmos); na oportunidade, repetiram seqüências rítmicas e depois criaram as suas próprias.

Durante essas atividades rítmicas enfatizamos o som e o silêncio por meio dos jogos e brinquedos musicais, transmitidos oralmente, como a brincadeira de estátua, adoleta, trem de Pernambuco, entre outros.

Como afirma Brito (2003), para que a criança compreenda música, se faz necessário que ela construa o conceito de som e de silêncio. O estudo do silêncio é de grande importância no desenvolvimento da percepção auditiva da criança: *som e silêncio são partes de uma única coisa, e, nesse sentido, podemos dizer que são opostos complementares* (BRITO,2003, p. 18).

Esse trabalho com a música foi desenvolvido ao longo do ano e durante esse período cantamos e escutamos diversas músicas, como *O Girassol* (Vinícius de Moraes), *Aquarela* (Toquinho e Vinícius), *Trem das Onze* (Adoniran Barbosa), *A Lua* (Renato Rocha), *Ciranda do anel* (Bia Bedran), *João e Maria* (Chico Buarque), *O Coco da Lagartixa* (Antônio Nóbrega), dentre outras. Foram momentos em que as crianças apreciaram as músicas.

Para Brito (2003, p. 187) a apreciação ou escuta sonora *faz parte do processo de formação de seres humanos sensíveis e reflexivos, capazes de perceber, sentir, relacionar, pensar, comunicar-se*.

E Bastião (2004 apud Stifft, 2009, p. 29) complementa dizendo que a atividade de apreciação musical deve focar o senso crítico (estético), o analítico (forma, tonalidade, estilo) e também os aspectos de significação pessoal (pensamentos, sentimentos, vivências). Foi por isso que, durante as apreciações musicais, as criança teceram comentários sobre as melodias, os ritmos e as letras, identificando os instrumentos tocados, assim como expressaram verbalmente o que aquela música significava para cada um. Esta apreciação também ocorreu com as músicas instrumentais, de compositores como Chopin, Bach, Ravel etc.

A dança também fez parte da nossa rotina durante este projeto, uma vez que é praticamente impossível separá-la da música. Assim, em algumas aulas tivemos um momento dedicado à dança, durante o qual contemplamos algumas atividades encontradas em propostas elaboradas por autores contemporâneos (Weigel, 1998; Vieira E Capistrano, 2005), que têm se dedicado a este tema.

As crianças, à princípio, se movimentaram seguindo orientações, como: andar, sem bater nos colegas, de acordo com o ritmo da música; mexer somente um braço, mexer os dois, mexer só as pernas, acrescentar a cabeça, só os ombros, o quadril... enfim mexer o corpo todo!

Em outros momentos elas dançaram livremente, de forma individual ou em duplas, trios, etc. Nesses momentos de dança, utilizamos alguns materiais como: fitas de papel, bola de encher, cabo de vassoura, entre outros materiais. As crianças improvisaram movimentos, assim como conseguiram criar seqüências de passos, dando origem a algumas coreografias diferentes das existentes em nossa sociedade. Ressaltamos que, depois de cada atividade vivenciada, realizamos registros expressando esses momentos desenhando e/ou escrevendo, dando novos sentidos e sistematizando o que foi experienciado.

Durante estas atividades de dança, foi possível também realizarmos momentos de apreciação musical. Segundo Rodrigues (2009, p. 43), *sendo a dança um fenômeno corporal, o gesto expressivo, liberado de forma espontânea, pode configurar-se em uma maneira diferente de o aluno entrar em contato com a música, uma nova experiência em apreciação musical.*

Assim, depois das crianças realizarem os seus movimentos, ora espontaneamente ora sob a orientação da professora, lhes foi perguntado sobre o nome que dariam a música que haviam dançado/escutado, quais os instrumentos que conseguiram identificar e o que havia sentido ao escutar e se movimentar etc.

Por fim, terminamos o ano letivo com uma apresentação musical de comemoração do Natal. Na ocasião, cada turma deveria escolher uma música natalina e a nossa preferiu criar um rap. A letra foi elaborada a partir das respostas à entrevista que as crianças fizeram em casa com seus familiares, quando onde perguntaram sobre o que era o Natal e como se comemorava. Com as respostas em mãos, foi possível agrupá-las em quatro blocos: o que as pessoas achavam do Natal, o que tem nesta festa, o que sentimos e o que é de fato o Natal.

As crianças já tinham noção de que no rap há muito discurso ritmado e pouca melodia, e que normalmente tem um DJ para os efeitos sonoros. No nosso caso, o ritmo seria feito com as clavas e todos iriam cantar a letra.

O nosso rap ficou assim:

O RAP DO NATAL
Hei, hei chegou a nossa turma
Hei, hei pra falar do Natal.
O Natal é uma festa legal, legal!
É uma festa da família, família.
O que tem no Natal?
Tem presépio, sinos, velas
Tem árvore de Natal, entrega de presentes
Tem o menino Jesus...
E tem Papai Noel!
O que sentimos no Natal?
Alegria, amizade, paz
E muito amor, amor, amor.
E o que é o Natal?
É o aniversário de Jesus.
FELIZ NATAL!

Finalizando, constatamos que as crianças ampliaram o seu conhecimento de música. No fim do ano, quando escutávamos algumas canções, elas pediam para que trouxéssemos a letra porque queriam ler e aprendê-la, queriam dançar, criar movimentos de acordo com o ritmo, bem como brincar da dança da cadeira, estátua, dentre outras atividades que havíamos desenvolvido.

Considerações finais

A partir deste trabalho as crianças desenvolveram maior capacidade de escuta e de apreciação de diversos gêneros musicais, assim como se apropriaram de alguns conceitos da linguagem musical. Elas ampliaram o seu universo de música e demonstraram estar mais sensíveis, percebendo o mundo com outro olhar.

Assim, consideramos que:

- O ensino da música deve fazer parte dos currículos escolares desde a Educação Infantil, oportunizando uma educação musical;
- para um ensino da música adequado é necessário um profissional habilitado, assim como recursos materiais de qualidade;
- para os professores sem formação específica em música, as escolas devem oferecer cursos na área, para que o trabalho a ser desenvolvido seja de qualidade;
- é preciso que nós, como educadores da infância, valorizemos e acreditemos que o ensino da música pode fazer alguma diferença na vida das crianças, tornando-as mais sensíveis, mais espontâneas, mais críticas, mais cooperativas; enfim, mais humanas e mais cidadãs.

Referências bibliográficas

Bastião, Z. P*ontes educacionais: uma posposta pedagógica em apreciação musical*. In: Encontro Anual da ABEM. Rio de Janeiro 2004

Beyer, Esther. *Fazer ou entender música?* IN: Beyer, Esther (Org.). *Idéias em educação musical*. Porto Alegre: Mediação,1999. p. 9-31

Brasil. *Ministério da Educação e do Desporto*. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998

Brito, Teca Alencar de. *Música na educação infantil: proposta para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003

Bundchen, Denise e Kebach, Patricia. *A criação de novos esquemas musicais com base na relação som-movimento*. In: Beyer, Esther (Org.). *O som e a criatividade: reflexões sobre experiências musicais*. Santa Maria: UFSM, 2005.

Chiarelli, Ligia Karina e Barreto, Sidirley de Jesus. *A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental*. Disponível em *www.iacat.com/revista/recreart/recreart03.htm*l Acesso em: 19/12/2008

Delalande, François. *A criança do sonoro ao musical*. In: Anais do VII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical. Trad. Bernadete Zagonel. Curitiba: Abem, 1999

Gainza, Violeta Hemsy de. *Estudos de psicopedagogia musical: novas buscas em educação*. São Paulo: Summus Editorial LTDA, 1988

Hentschke, Liane. *Educação musical: um tom acima dos preconceitos*. Presença Pedagógica, ano 1, n.3, p. 28-35, mai/jun. 1995

Jeandot, Nicole. *Explorando o universo da música*. São Paulo: Scipione, 1998

Joly, Ilza Zenker Leme. *Ensino de Música: proposta para pensar e agir em sala de aula*. In: Hentschke, Liane e Delbem, Luciana (Org.) *Educação e Educação Musical: conhecimentos para compreender a criança e as suas relações com a música*. São Paulo: Moderna, 2003. p.113-125

Penna, Maura. *Reavaliações e Buscas em Musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990

Piaget, Jean. *A linguagem e o pensamento da criança*. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Martins Editora, 1999

Piaget, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978

Pontes, Gilvânia Maurício Dias. *Elementos constitutivos do ensino de arte*. In: Capistrano, Naire Jane; Melo, José Pereira de; Pontes, Gilvânia Maurício (Orgs.). O ensino de Artes e Educação Física na infância. Natal: UFRN/PAIDÉIA/MEC, 2005

Rodrigues, Márcia Cristina Pires. *Apreciação musical através do gesto corporal*. In: Beyer, Esther e Kebach, Patrícia (Orgs.). *Pedagogia da Música: experiências de apreciação musical*. Porto Alegre: Mediação, 2009

Stifft, Kelly. *Apreciação musical: conceito e prática na Educação Infant*il. In: Beyer, Esther e Kebach, Patrícia (Orgs.). Pedagogia da Música: experiências de apreciação musical. Porto Alegre: Mediação, 2009

Taylor, Barbara e CASH, Terry. *Ciências Divertida: som*. São Paulo: Melhoramentos, 1991.

Vieira, Ana Lúcia Xavier e Capistrano, Naire Jane. *É tempo de dançar e celebrar*. In: Melo, José Pereira de; Pontes, Gilvânia Mauricio Dias; Capistrano, Naire Jane (Org.). O ensino de arte e educação física na infância. Natal: Paidéia, 2005

Weigel, Ana Maria Gonçalves. *Brincando de música: experiências com sons, ritmos, músicas e movimentos na pré-escola*. Porto Alegre: Kuarup, 1998

Educação musical e o legado montessoriano: Música, Movimento e Palavra na Educação Infantil

Maristela de Oliveira Mosca Doutoranda do Instituto de Educação – Universidade do Minho/Portugal, Núcleo de Educação da Infância – Universidade Federal do Rio Grande do Norte – NEICAp/UFRN

Resumo

Compreendendo a Música como campo de experiência e linguagem de conhecimento na formação da criança, este trabalho tem como objetivo compartilhar os desenhos do currículo do Ensino de Música em uma Escola de Educação Infantil. A construção do conhecimento musical é o foco de um currículo interdisciplinar que privilegia o respeito ao conhecimento musical e o desenvolvimento da criança; a valorização da música, do movimento e da palavra nos processos de aprender e ensinar música; o aprender pela vivência e pela socialização; o favorecimento da criatividade, do senso de coletividade, do respeito, do afeto e do acesso a diferentes materiais concretos.

Nesse currículo em movimento, podemos observar a importância de reconhecermos o currículo a partir das vertentes da instituição, situando-o dentro de um plano comum de organização social, política e escolar, bem como a didática, que ocorre a nível dos fenômenos curriculares da sala de aula. Fazendo parte do cotidiano escolar da Educação Infantil, esperamos que a música possa despertar na criança sua energia construtiva, em vivências musicais de apreciação, desfrute e criação, tendo o movimento como particular expressão da sua vitalidade.

O legado de Maria Montessori para a nova Escola de Educação Infantil se desenha nos fazeres do Núcleo de Educação da Infância – Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Brasil se desenha em um currículo em movimento que tem a criança como foco da educação. Assim, temos na Educação Musical – trama de uma rede de fazeres que envolvem a criança – um processo natural que se desenvolve espontaneamente, a partir das vivências preparadas pelo professor que alinhava as tramas dessa rede de conhecimentos que não podem ser transmitidos pela palavra, mas sim pela ação.

Palavras-chave

Educação Infantil e Maria Montessori; Educação Musical; Currículo de Música.

Primeiro Movimento – a criança e a música

Cada melodia, dança ou história tem seu próprio movimento, que rege o enredo contado

de maneira peculiar, procurando contextualizar o tempo presente, mas com um tema em comum que interliga cada movimento trazendo a unicidade para o todo. Educação Infantil, Música, Movimento e Maria Montessori compõem o enredo desse trabalho, que se divide em movimentos para uma organização cognitiva do leitor, mas que traz em seu enredo o mesmo tema: a educação da criança.

Sendo a Escola de Educação Infantil um espaço de experiência social, privilegiamos também esse espaço como de organização da psique, de movimento, de aprendizagem, construindo coletivamente uma comunidade trabalhadora, que tem a criança no centro de interesse e investigação. (Montessori, 1971)

Compreendemos a Música na Educação Infantil como Linguagem e Campo de Experiências e Conhecimento, trazendo nesse artigo reflexões e indagações sobre o legado Montessoriano para a Educação Musical na Educação Infantil tendo como pressupostos uma escola que: permita que a criança viva as maravilhas da música brincando; compreenda o seu movimento como expressão da sua vitalidade; desperte sua energia construtiva cotidianamente; permita que a criança "tome posse" do ambiente com suas mãos e que finalmente tenha no professor a figura do mediador que respeita os tempos e expressões de cada criança e que centre nela suas ações.

Assim, temos como objetivo compartilhar os desenhos da concepção de currículo do Ensino de Música na Escola de Educação Infantil do Núcleo de Educação da Infância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN - Brasil, a partir das experiências vividas, tendo como recorte desse trabalho as contribuições de Maria Montessori para as nossas concepções de criança e prática pedagógica.

Compreendemos a Escola de Educação Infantil como um espaço de aprendizagem sistematizada, onde seus atores – alunos, professores, gestão, família e comunidade – podem tecer cenários vivos e redes de aprendizagens interdisciplinares. Para tanto, são desenhadas propostas para que a escola se organize, proponha seus caminhos e oriente sua prática pedagógica. Denominando esses processos de currículo, podemos dizer que estamos diante de uma questão ambígua e complexa (Pacheco, 2005).

Ambígua no sentido em que o currículo, na tradição técnica, é desenhado linearmente, marcando: *[...] o conjunto de todas as experiências planificadas no âmbito da escolarização dos alunos, vinculando-se a aprendizagem a planos de instrução que predeterminam os resultados e valorizam os fundamentos de uma psicologia de natureza comportamentalista.* (Pacheco, 2005, p. 33)

Já, nos estudos curriculares que compreendem o currículo a partir de uma perspectiva prática e emancipatória, as decisões curriculares devem ser tomadas coletivamente, a partir de diferentes contextos – que não percebe os processos de ensino e aprendizagem somente no plano das intenções, mas também no das realizações em determinada estrutura organizacional.

Complexa porque, ao nos afastarmos da compreensão de currículo como o plano que versa sobre o que, quando e como ensinar, podemos nos aproximar de uma proposta curricular que deve ser uma construção cultural e social, respeitando os pressupostos de sociedade, cultura, aluno e ideologia/hegemonia.

Nesse sentido, nos aproximamos das concepções de Maria Montessori sobre a educação da criança, desenhando um currículo que tenha *a tarefa de favorecer, no seu sentido mais completo, o desenvolvimento do potencial criativo, da iniciativa, da independência, da disciplina interna e da confiança em si mesmo.* (*omb.org.br/educacao-montessori/metodologia*)

Assim, vamos à busca da compreensão de pressupostos curriculares – que formam os nós das redes que pretendemos tecer – pensando em experiências educativas e os roteiros/planos/propostas que circundam os processos de ensinar e aprender. Para tanto, pensamos em um currículo do ensino de música onde: *[...] é preciso ver o ensino não na perspectiva de ser atividade instrumento para fins e conteúdos pré-especificados antes de empreender a ação, mas como prática, na qual esses componentes do currículo são transformados e o seu significado real torna-se concreto para o aluno/a.* (Sacristán, 1998, p. 123)

Ao colocarmos essa prática como condição à construção do currículo, trazemos significados para a aprendizagem, que nasce da curiosidade e desperta o desejo, sabendo-se que a escola não dá conta de tudo ensinar, nem o aluno de tudo aprender. Montessori (s.d.) nos afirma

que o primeiro movimento para a educação na Escola de Educação Infantil seria a preparação do ambiente, adaptando-o as necessidades da criança. Nesse ambiente preparado a criança tem a oportunidade de libertar-se e expressar suas necessidades, descobertas e anseios – existindo na escola – para então o professor traçar os caminhos para auxilia-la nesses processos.

Nessa preparação desenhamos nosso currículo do ensino de música, que desejamos ser um currículo em movimento, onde o conhecimento musical da criança se constrói no chão da escola, um conhecimento contextualizado, que parte das experiências individuais para a vivência coletiva; das formas de fazer e perceber a música do entorno para encontrar a música do mundo; dos significados da música para a formação do indivíduo para a música que se faz na sociedade.

Nesse desenhar um currículo que atenda às necessidades das crianças, dialogamos sobre as práticas curriculares em música no Núcleo de Educação da Infância – Colégio de Aplicação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – NEI-CAp/UFRN. Permeado pela vivência em sala de aula, pretendemos dialogar acerca de um currículo em movimento que se inicia na prática, no trabalho cotidiano junto às crianças, aos professores e a comunidade escola em seus saberes, anseios e desejos.

Tendo a prática como leme que nos leva para mares muitas vezes desconhecidos, vemos que *o currículo define um território prático sobre o qual se pode discutir, investigar, mas, antes de tudo, sobre o qual se pode intervir*. (Sacristán, 1998, p. 145)

Segundo Movimento – Maria Montessori e a Educação Musical centrada na criança

A construção do conhecimento musical é o foco de um currículo interdisciplinar que privilegia o respeito ao conhecimento musical e o desenvolvimento da criança; a valorização da música, do movimento e da palavra nos processos de aprender e ensinar música; o aprender pela vivência e pela socialização; o favorecimento da criatividade, do senso de coletividade, do respeito, do afeto e do acesso a diferentes materiais concretos. Nesses processos de (re) construção curricular, podemos observar a importância de reconhecermos o currículo a partir das vertentes da instituição, situando-o dentro de um plano comum de organização social, política e escolar, bem como a didática, que ocorre a nível dos fenômenos curriculares da sala de aula.

As concepções do Método Montessoriano nos permitem refletir sobre os processos de aprender e ensinar na Educação Infantil, já que, de acordo com Montessori (1971, p. 15) *[...] a educação não é aquilo que o professor dá, mas é um processo natural que se desenvolve espontaneamente no indivíduo humano; que não se adquire ouvindo palavras, mas em virtude de experiências efetuadas no ambiente*.

O conhecimento musical deve acompanhar o desenvolvimento da criança. Compreendemos que, sendo um ser brincante, a criança deve relacionar-se com o fazer musical a partir de descobertas da sonoridade e músicas do entorno. Para tanto, a escola deve abrir as portas sonoras do mundo: da música vocal e instrumental, dos jogos e cantigas tradicionais da infância, das canções locais e do mundo, dos gêneros diversos, expandindo as possibilidades de expressões sonoras, que reflitam *a consciência, o modo de perceber, pensar e sentir de indivíduos, comunidades, culturas, regiões, em seu processo sócio-histórico*. (Brito, 2003, p. 28)

Cabe ao professor aproximar as crianças da linguagem musical, não em sequências de lições, mas em vivências de apreciação, do fazer artístico e da contextualização do fazer musical. Procedendo dessa forma, a aprendência musical se baseia na integração entre a música, o movimento e a palavra, em propostas criativas de experimentação, criação e aprendizagem, pois *a arte nos chega através dos sentidos, portões de toda experiência*. (Dewey, 2010, p. 30).

Nesses processos a criança deve ter a oportunidade de sentir, apalpar, brincar e desfrutar a música em vivências expressivas e criadoras – despertando suas potencialidades musicais.

Podemos afirmar que o movimento é inerente à criança e não deve ser considerado na Educação Infantil um instrumento para atuar no mundo, mas sim *como sendo a própria encarnação funcional da energia criadora que eleva o homem à altura da sua espécie*. (Montessori, s.d., p. 139)

Ainda de acordo com autora, o movimento não é somente a expressão da criança, mas fa-

tor para a construção da sua consciência, pois é por meio do movimento que ela mantém relações com o exterior, concebe o mundo e o compreende.

Dessa forma, o movimento surge do impulso da música e a música do ritmo do movimento – tornando-os inseparáveis. (Haselbach, 2011)

Essa unidade entre a música, o movimento e a palavra é defendida por Carl Orff – compositor alemão que desenvolveu a abordagem de Educação Musical Orff-Schulwerk – quando nos diz que a música nunca é música sozinha, mas forma uma unidade com o movimento, com a dança e com a palavra. (ORFF, 1978)

Tal concepção vem do ideal grego antigo mousike, considerado a convergência entre a música, o movimento e a palavra. Essa triangulação foi compreendida por Carl Orff como a ligação inata entre esses elementos, base da sua abordagem de Educação Musical. (Goodkin, 2004)

Reafirmando as concepções de Orff (1978) e Montessori (1971), Goodkin (2004) nos diz também sobre as relações entre esses elementos, que não devem ser separados na Educação Musical dos pequenos, afirmando que: *Música é o som do movimento, o movimento é um som dançado. O corpo naturalmente 'dança' ao ouvir uma música, a criança corre dançando – a música desperta o movimento, seja ele interno ou não, macro ou micro movimento.* (Goodkin, 2004, p. 18)

A união das linguagens linguística e musical com o movimento permite a criança vivenciar os prazeres da música, despertando seu espírito para a vivência musical. Sendo a música uma história elaborada em palavras, sons e movimentos, compreendemos que o fazer musical na Educação Infantil envolve todos os processos que permeiam a criação musical ao cantar, dançar, executar e dramatizar musicalmente com as crianças – que deve ser aprimorado a partir da compreensão das crianças sobre a experiência musical, os elementos da música e o prazer em fazer música coletivamente – abrindo-se a sensibilidade musical, revelando assim a essência e a beleza da música.

De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/RCNEI (Brasil, 1998), o trabalho com música na Educação Infantil deve organizar-se de maneira que possibilite às crianças serem capazes de ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros; brincar com música, imitando, inventando e reproduzindo; explorar e identificar os elementos da música; perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos por meios musicais; sendo conduzidas com responsabilidade e respeito pelo educador musical.

De acordo com Maria Montessori, o professor deve primeiramente preparar o ambiente de trabalho – condição para um trabalho frutífero – concentrando-se nele e concedendo uma liberdade que permita a manifestação de cada criança.

Ao sensibilizar-se com as necessidades de cada criança, promovendo o espírito de grupo e o trabalho coletivo, a professora *verá na sua aula florirem as qualidades sociais de modo surpreendente, e gozará observando essas manifestações do espírito infantil.* (Montessori, 1971, p. 329)

Nesse ambiente, o professor deve oportunizar que a criança apreenda o mundo a partir de suas experiências internas, tendo em suas mãos o instrumento de "chegada" e "posse" até ele. (Montessori, s.d.)

Assim, vemos que um ambiente musicalizador deve primeiramente ser um ambiente de movimento para as crianças, um lugar de dançar, pular, cantar e expressar. Para as nossas vivências musicais tiramos os sapatos e nos libertamos de cadeiras e utensílios que reprimam o livre movimento. Nos sentamos em roda, nos juntamos em espaços diferentes ou nos dividimos em vários grupos.

Esse espaço também oferece às crianças instrumentos musicais, objetos sonoros, fitas, bolas, bambolês, papel e todo tipo de material que possa ser experimentado, desfrutado por todas as crianças. Tocar um instrumento na primeira infância é descobrir sonoridades, maneiras de produção sonora e criar jeitos de executar. Assim, afirmamos que dentro de uma rica experiência em educação musical quanto maior a variedade de fontes sonoras, mais ricas serão as atividades de prática instrumental.

Ao utilizarmos instrumentos, materiais sonoros e outros objetos, nos atentamos ao tamanho e peso adequados a idade das crianças, bem como na intensidade do som (já que alguns instrumentos possuem intensidade forte demais para a utilização em salas com crianças pequenas), oportunizando também a estimulação para a pesquisa de possibilidades de cada

instrumento, não se preocupando em ensinar um único modo, tido como correto, de tocar cada instrumento.

Entretanto a preocupação primeira não deve ser com a variedade de instrumentos, e sim a maneira de utiliza-los em sala. Quando a criança é forçada a tocar um instrumento determinado pelo professor, bem como a maneira e o padrão rítmico a ser executado; ou quando o professor deixa a criança sem mediação, não há aprendizado musical. No primeiro caso, há o treino, e no segundo a indisciplina, não havendo aprendizado efetivo de música.

Nessas vivências musicais a criança se forma musicalmente a partir das impressões que corporalizam a música dentro de si. Montessori nos diz das maravilhas do saber que entram em nossa mente pela vivência: *[...] simplesmente vivendo, sem requerer esforço maior do que aquele que nos custa respirar ou alimentarmo-nos. Primeiro não notaríamos nada de particular, depois, de repente, as cognições adquiridas revelar-se-iam na nossa mente como brilhantes estrelas de conhecimento. Começaríamos por notar que elas estavam ali presentes e estávamos sabedores de todas as noções tornadas, sem esforço, patrimônio nosso.* (Montessori, 1971, p. 37)

Essas impressões se transformam em conhecimento musical quando favorecemos nesses processos a criatividade, oportunizando que a criança se expresse musicalmente; o senso de coletividade, valorizando o compartilhar de descobertas e o trabalho em grupo; o respeito e o afeto, vivenciando momentos onde todos são valorizados pelos seus saberes e descobertas, bem como oportunizando ajuda mútua aos colegas em um ambiente que se pretende harmonioso nas relações e, especialmente, o acesso a diferentes materiais concretos, disponibilizando as crianças diferentes maneiras de expressão.

Nesses processos de perceber a música como um processo de fazer e de criar, Dewey (2010, p. 126) nos diz que *toda arte faz algo com algum material físico, o corpo ou alguma coisa externa a ele, com ou em o uso de instrumentos intervenientes, e com vistas à produção de algo visível, audível ou tangível.*

Por isso desejamos vida na sala de música, em um movimento intenso de cada criança, que pode pular, saltar, caminhar, dançar, tocar, cantar e brincar em sala de aula – experienciando os prazeres de fazer música.

Dessa forma, compreendemos que a música se faz no movimento e a base musical deve se constituir no movimento, como nos afirma Warner (1991, p. 68): *Sempre me pareceu que o começo organizado do desenvolvimento musical é o mais importante como também o mais difícil para ensinar porque eles formam a base. Esta base deve ser bem construída para apoiar o crescimento musical de nossos estudantes.*

Dessa forma, valorizamos e investimos na construção da autonomia moral e intelectual da criança e acreditamos em um currículo em movimento, onde todas as linguagens são valorizadas, bem como as necessidades individuais dos sujeitos atuantes em nossa comunidade escolar. Superando a visão de espaço de transmissão de conhecimentos, investimos na construção de conhecimentos, tendo a criança como foco desse trabalho.

Nesse desenho do currículo em movimento temos a oportunidade de delinear outros caminhos e assim encontrar novas estratégias. É um trabalho sistemático onde reconhecemos a importância dos processos, a relevância do planejamento, valorizando o percurso e a avaliação como caminhos na formação musical da criança.

Temos sempre um caminho a percorrer, mas sabemos ser possível alterar nossa rota, parando mais vezes em algum espaço ou menos em outros. É uma dança inclusiva, que dança com todos juntos, muitas vezes em ritmos diversos, mas juntos e de mãos dadas.

Finale – conclusão em movimento

Ao refletirmos sobre os desenhos de um currículo em movimento, podemos afirmar que para que a Educação Musical possa ser significativa na vida e na formação da criança na Educação Infantil ela deve centrar seu currículo na formação da criança, respeitando seu desenvolvimento e seus interesses; preparar um ambiente de trabalho acolhedor e que favoreça a liberdade, de acordo com as necessidades da criança; promover uma aprendizagem que respeite o movimento da criança, como necessário à sua vida psíquica e desenvolvimento; que compreenda o conceito de respeitar e esperar o tempo de cada criança, fomentando a experiência in-

dividual; promova a socialização das crianças, pela colaboração e compartilhamento de experiências e descobertas.

Nesse fluxo a música se faz viva nas experiências individuais e coletivas, o movimento trás a música e a música impulsiona o movimento. Uma Educação Musical que tem a criança como foco de suas ações, o movimento como condição para o desenvolvimento infantil, o ambiente como espaço de aprendizagem e o professor como mediador das vivências da criança. Um currículo que não se encerra em seus escritos, mas compreende os processos de ensinar e aprender como um movimento constante para chegar *a verdadeira educação nova: chegar primeiramente à descoberta da criança e realizar sua libertação.* (Montessori, s.d., p. 155)

Referências bibliográficas

Brasil. *Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil*. Volume 3: conhecimento de mundo. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998

Brito, Teca Alencar de. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Petrópolis, 2003

Dewey, John. *Arte como Experiência*. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010

Goodkin, Doug. *Play, sing, & dance: an introduction to Orff Schullwerk*. 2.ed. New York: Schott, 2004

Haselbach, Barbara. *Reflexiones sobre los aspectos educativos de la danza em el Orff-Schulwerk* (1984/2010). In: Haselbach, Barbara (Org.). *Textos sobre teoría y práctica del Orff-Schulwerk*. Volumen I. Textos básicos sobre el Orff-Schulwerk Años 1932-2010. Vitoria-Gasteiz: Agruparte, 2011.p. 71-78

Montessori, Maria. *A criança*. Lisboa: Portugália Editora, s.d.

Montessori. *A mente da criança (mente absorvente)*. Trad. Pedro da Silveira. Lisboa: Portugália Editora, 1971

OMB Organização Montessori do Brasil. *www.omb.org.br/educacao-montessori/filosofia*

Orff, Carl. *The Schulwerk*. New York: Schott Music Corp., 1978

Pacheco, José Augusto. *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez, 2005

Sacristán, J. Gimeno. *O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática?* In: Sacristán, J. Gimeno; Gómez, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998

Warner, Brigitte. *Orff-Schulwerk: applications for the classroom*. Upper Saddle River: Prentice Hall, 1991

A Educação Infantil para as crianças da CEU: um direito ainda sem garantias?

Keila de Oliveira *Urrutia Pedagoga, mestranda em educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM.*
Sueli Salva *Pedagoga, Drª em Educação pela UFRGS, Professora do departamento de Metodologia do Ensino da UFSM, Professora do Programa de Pós-Graduação da UFSM, atualmente em licença para a realização de Pós-doutorado na UNIMI/Itália.*

Resumo
Este artigo versa sobre as crianças que residem na Casa do Estudante Universitário II (CEU II) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Emerge de um projeto de pesquisa desenvolvido com as crianças e seus pais durante o período de quatro anos.

A pesquisa inspira-se nos pressupostos da etnografia e apresenta diferentes nuances que delineiam um quadro figurativo das vidas de crianças e jovens. Durante o tempo de vigência da pesquisa pudemos acompanhar esses sujeitos no espaço da educação infantil mais precisamente na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIA) e perceber a importância desta para o desenvolvimento das crianças e como aliada das jovens mães no cuidado e educação das crianças viabilizando a permanência destas na Casa do Estudante.

Nesse artigo nos deteremos nas dificuldades enfrentadas por jovens e crianças para garantir o acesso das crianças moradoras da CEU a educação infantil, problematizando aspectos relativos ao direito a educação infantil e agora a obrigatoriedade a partir da promulgação da Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, torna a educação básica obrigatória a parir dos 4 anos de idade. Como esse direito está sendo garantido a essas crianças? É o que pretendemos abordar neste artigo.

Palavras-Chave
Crianças; Educação Infantil; Direito

Introdução
Esta reflexão emerge do projeto de pesquisa realizado com as crianças e jovens que moram na Casa do Estudante Universitário II (CEU II) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

A pesquisa intitulada *Infância, Juventude e Formação Educacional: um estudo sobre a vida cotidiana dos 'pais' e das crianças que vivem nas CEU da UFSM* foi desenvolvida no período de maio de 2010 a agosto de 2014.

A investigação é de caráter qualitativo, longitudinal, construída a partir dos pressupostos da etnografia.

Conforme Angrosino (2009, p.30) *a etnografia é a arte e a ciência de descrever um grupo humano – suas instituições, seus comportamentos*

interpessoais, suas produções materiais e crenças, é uma abordagem que prevê um contato direto com o grupo investigado. Segundo André (2000) a etnografia possibilita uma grande quantidade de dados descritivos, principalmente através da observação participante que permite ao pesquisador realizar descrições, seja de fatos, ações, comportamentos e assim delinear um quadro figurativo para realizar interpretações sobre aquela realidade.

A observação participante é uma estratégia que permite ao pesquisador se envolver nas atividades rotineiras do grupo estudado, mas não pode ser considerada um método de pesquisa. Segundo Angrosino (2009, p. 77) a observação participante *é uma combinação do pesquisador (participante de algum modo) com a técnica real de coleta de dados (observação)*. Diante disso, a pesquisa utilizou como método de produção de dados a observação do cotidiano das crianças na CEU e nas instituições de Educação Infantil e registro em diário de campo, entrevista, análise documental. O interesse em realizar a pesquisa surge do estranhamento ao saber que existiam crianças que habitavam com os jovens pais e mães as residências universitárias.

Em relação a inserção das crianças na educação infantil, tínhamos a hipótese que esse direito estava preservado, uma vez que no campus da UFSM encontrava-se o Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo (NEIIA), que atendia as crianças filhos/as dos/as servidores/as, funcionários/as e estudantes da universidade através de um Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão ligado ao Núcleo de Desenvolvimento Infantil do Centro de Educação da UFSM. Observamos que esse atendimento ocorria com as crianças com mais de um ano de idade até o ano de 2011. A garantia dessas vagas estava ancorada no fato dos/as jovens pais e mães possuírem benefício Socioeconômico (O Benefício Socioeconômico (BSE) é um direito do aluno da UFSM, regularmente matriculado em cursos presenciais, que se encontra em situação de vulnerabilidade social. Abrange os seguintes benefícios: Moradia Estudantil, Alimentação e Transporte) e também através de um acordo entre a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) e o Projeto do NEIIA.

Contudo, em 2011, o NEIIA passou a fazer parte da estrutura organizacional da universidade e passa a ser uma Unidade de Educação Infantil, que passa a ser denominada de *Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo* (UEIIA), ou seja, torna-se uma escola pública de educação infantil ligada a UFSM.

Portanto, desde o ano de 2011, o que era antes denominado carinhosamente de "Ipê Amarelo" passa a ser uma Unidade da Educação Infantil da UFSM e deve atender a toda a comunidade. A disponibilidade de vagas não pode mais ser feita por meio de reserva aos/as filhos/as de estudantes, de servidores e professores da UFSM. Nesse sentido, as crianças filhos/as dos/as jovens que nasceram depois de 2011 só podem ter a vaga garantida através de sorteio. As jovens mães que não conseguem vaga para os/as seus/as filhos precisam deixa-los/as aos cuidados de outras jovens estudantes ou matricular as crianças em outras instituições.

Nesse artigo nos deteremos nas dificuldades enfrentadas por jovens e crianças para garantir o acesso das crianças moradoras da CEU a educação infantil, problematizando aspectos relativos ao direito a educação infantil e agora a obrigatoriedade a partir da promulgação da Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, torna a educação básica obrigatória a parir dos 4 anos de idade. Como esse direito está sendo garantido a essas crianças? É o que pretendemos abordar neste artigo.

A Casa do Estudante Universitário II (CEU II)

A pesquisa foi desenvolvida nas Residências Universitárias da UFSM, principalmente da Casa do Estudante Universitário II (CEU II), localizada no Campus da UFSM, já que na Casa do Estudante Universitário I (CEU I), localizada no Centro da cidade, havia uma criança no segundo semestre de 2010 (a partir de Junho de 2010, quando iniciamos a pesquisa qualitativa). Esta criança foi embora juntamente com sua mãe, que havia concluído o curso de graduação em Dezembro de 2010. Segundo dados (disponível em: *http://w3.ufsm.br/ceu2/site/?page_id=41*. Data de acesso: 09 de Julho de 2013) a CEUII foi criada em 1968 para atender a necessidade de moradia dos alunos de baixa renda provenientes de cidades do interior do estado, inicialmente destinada apenas para alojamento masculino e, embora pareça contraditório, era necessário pagar mensalidade. A persistência dos alunos

em busca de melhorias fez com que no início da década de 70 fossem criadas políticas de assistência estudantil para que as mensalidades fossem extintas.

A década de 1970 também marcou o início de uma grande conquista: a moradia estudantil feminina. Isso aconteceu porque duas alunas não tinham onde morar e resolveram ir morar em um bloco da CEUII. Apesar da resistência de alguns moradores, as alunas não saíram mais da Casa, dando abertura para que até hoje as mulheres também tenham acesso à moradia estudantil que hoje não faz mais distinção de sexo e nem de gênero.

A estrutura física da Casa é composta por 22 blocos com três (3) andares cada um, alguns apartamentos possuem espaço para dois (2) estudantes, outros para quatro (4) e outros para seis (6). As crianças não possuem oficialmente um espaço exclusivo, mas por conta de acordos internos com a diretoria da Casa, as mães (falamos em mães porque atualmente não há o caso de um pai morando sozinho com o/a filho/a), em alguns casos, podem ficar sozinhas com as crianças no apartamento. Conforme informações de integrante da diretoria da Casa isso não é oficializado, mas no cadastro que cada estudante mantém, junto a seu respectivo apartamento é colocado o nome da mãe e ao lado "criança", assim a vaga não fica aberta. Há casos também de crianças que residem com a mãe ou pais e com outros estudantes.

O interior dos apartamentos e o Ipê Amarelo (no caso da criança) foram os locais onde aconteceram a maior parte dos acompanhamentos das rotinas dos/das jovens e crianças. No espaço do apartamento, por vezes sentada nas camas ou no chão brincando com as crianças, foi possível aproximação com as crianças e da realidade vivenciada por elas e suas companhias jovens. Compõe o ambiente dos apartamentos além da cama, o fogão, a geladeira, alguns livros de estudo, papéis, computador, brinquedos, livros infantis, mamadeira, fraldas e às vezes berço. Os objetos relacionados à infância e às crianças de alguma forma eram marcas daquele espaço em que habitavam estudantes e crianças. O espaço do Ipê Amarelo também foi um lugar compartilhado com as crianças.

A Casa do Estudante é o espaço que as crianças reconhecem como seu, onde brincam, se divertem, choram, sorriem, aprendem e ensinam. Essas crianças, ao habitarem num lugar criado para a moradia de estudantes, se estabelecem como atores e transformadores sociais. Segundo Certeau (1994, p.201-202) *um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência e o espaço é um lugar praticado*. Com isso, quer nos dizer que um lugar pode ser transformado num espaço pelas ações do ser humano. Assim, a Casa do Estudante Universitário, é transformada pelas crianças num espaço onde a infância também constrói história e sentido.

A Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA)

A UEIIA, antes denominada Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo, existe desde 1970 em projeto do reitor fundador da Universidade Prof. Mariano da Rocha que colocou a pedra fundamental no local em que anos mais tarde seria construída a *Creche Ipê amarelo*. No entanto, um longo caminho foi percorrido até ser inaugurada em 24/04/1989. Surgiu a partir da luta dos servidores (Docentes e Técnico-administrativos da UFSM) por um lugar que pudesse acolher com qualidade seus filhos e filhas no período de trabalho.

De 1989 a 1992 funcionou de forma gratuita aos filhos dos servidores e, em 1993 o governo federal instituiu o auxilio "pré-escolar", o que levou a Universidade desobrigar-se de atender aos filhos dos servidores. A creche necessitou então ser subsidiada pelos pais e ficou vinculada a Coordenadoria de Qualidade de Vida da Pró-Reitoria de Recursos Humanos. A partir de 16 de dezembro de 2002, o NEIIA foi transferido para o Centro de Educação *onde as atividades serão desenvolvidas na forma de projeto de ensino, pesquisa e extensão [...] mediante apresentação por parte de sua coordenação de uma Proposta Modelo Didático/Pedagógico a ser implantada.* (CANCIAN, 2009, p. 176-177)

Em 2011, a partir da Resolução N° 1 de 10 de Março de 2011 *as Unidades de Educação Infantil mantidas e administradas pelas Universidades são consideradas como instituições públicas de ensino, mantidas pela união e integram o sistema federal de ensino*. (SILVA, 2012, p.91)

A partir disso em 18 de Novembro de 2011 através do parecer favorável do Conselho de

Ensino, Pesquisa e Extensão o Ipê Amarelo passa a fazer parte da estrutura organizacional da universidade e a ser chamado de Unidade de Educação Infantil Ipê amarelo. (UEIIA) (Silva, 2012)

Portanto, desde 2011 o Ipê Amarelo passa a ser uma Unidade da Universidade Federal de Santa Maria e que deve atender a toda a comunidade diferente de anos atrás em que havia reserva de vagas aos filhos de servidores, professores e alunos da universidade que possuíssem Benefício Socioeconômico. Entretanto segundo informações de uma professora ligada a instituição, o Ipê Amarelo passou por um período de transição. No período de 2011 a 2014 não são abertas para as crianças em decorrência da dificuldade de pessoal para atendimento uma vez que não havia ainda vaga para docentes (Em 2014 foram liberadas seis vagas para docentes atuarem na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, as quais tomaram posse em janeiro de 2015.)

Nesse sentido, as crianças filhos/as dos/as jovens que nasceram depois de 2011 não estão frequentando a instituição, (atualmente somente uma criança, que já era aluno do Ipê Amarelo desde 2010, é aluno da unidade) o que faz com que os/as jovens se revezem no cuidado com as crianças (em um turno a criança fica com o pai (quando este reside na CEU), em outro com a mãe, ou ainda com alguma amiga que se dispõe ajudar, ou matriculem as crianças em outras instituições que são, por vezes, de difícil acesso já que para chegar precisa de ônibus ou caminhar um longo trecho. Conforme informações de um integrante da diretoria da Casa, as mães estão recebendo um auxilio-creche (O auxílio creche é fornecido pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis PRAE)que pode, de alguma forma, facilitar o acesso das crianças a educação infantil.

As crianças da CEU

A infância nem sempre foi da mesma maneira, assim como as crianças nem sempre foram vistas da mesma forma. Durante um longo período da história as crianças ficaram ausentes dos registros. Desde a publicação dos primeiros estudos sobre a infância percebemos uma significativa mudança em relação ao que pensávamos sobre o que é a infância. O estudo de Ariès (2006) demonstra que a ideia de infância é uma construção social e histórica do ocidente, que não existe desde sempre e que foi elaborada ao longo do tempo.

O que Ariès demonstra é a construção histórica de um sentimento da infância, isto é, a definição de uma particularidade da infância em relação a vida adulta. Os estudos mais contemporâneos como da Sociologia da Infância compreendem a ideia de que *as crianças não são e não existem como seres abstratos e generalizáveis*. (Barbosa, 2007, p. 1065)

Não há como pensar a infância como uma experiência heterogênea e absorta de sentidos e significados próprios, como seres que somente sofrem influências culturais e sociais. Entendemos que as crianças constroem novas culturas e contribuem para a transformação social. Conforme Trevisan, 2007, p.42: *A criança recebe, transforma, e recria aquilo que absorve, modifica e lhe dá novos significados. Não é então possível continuar falar de infância, mas de infâncias, assumindo-se que ela varia de cultura para cultura, de sociedade para sociedade e mesmo dentro de grupos aparentemente uniformes*.

Das novas propostas de estudo sobre a infância emerge também o conceito de culturas infantis. As crianças possuem formas próprias e específicas de agir, de pensar, de interpretar e de estar no mundo, que podem ser diferentes das dos adultos ou possuir alguma relação com aquilo que vivenciam e apreendem em seus contextos.

A infância é simultaneamente uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. Nessa acção estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância. (Sarmento apud Barbosa, 2007, p.1066).

Ao considerarmos a Antropologia, Cohn (2005, p. 21) nos diz que *a infância é um modo universal e não particular de pensar a criança*.

Conforme a autora devemos considerar que a ideia de infância em outras culturas e sociedades pode ser diferente ou mesmo nem existir. Por isso a importância de pensar as crianças a partir de seus contextos.

Ao longo da pesquisa (no período de Junho de 2010 a Dezembro de 2012), tivemos contato com treze (13) crianças, oito (8) do sexo feminino e cinco (5) do sexo masculino. As idades va-

riaram de alguns meses de vida, dois anos, três, quatro, cinco e seis anos.

Das treze (13) crianças, oito (8) *nasceram na CEU II*, ou seja, são frutos de relacionamentos dos jovens quando já eram estudantes, e cinco (5) já vieram com suas mães residir na Casa. Quatro (4) crianças moram com o pai e a mãe e outros estudantes, seis (6) moram somente com as mães e três (3) moravam com a mãe e outros estudantes.

Entre as crianças que não moravam com o pai, uma morava em frente ao apartamento de sua residência e não mantinha mais relacionamento amoroso com a mãe. Três (3) crianças tinham pais que residiam em outra cidade ou em Santa Maria e mantinham relacionamento amoroso com a mãe. Quatro (4) tinham pais que residiam em outra cidade ou em Santa Maria, e não mantinham relacionamento amoroso com a mãe.

Conforme Finco (2010, p. 102) *fazer pesquisa etnográfica com crianças pequenas envolve certo número de desafios uma vez que os adultos são percebidos como poderosos e controladores da vida das crianças*. Para evidenciar o protagonismo e importância das crianças buscamos sempre valorizar suas falas, as maneiras como se relacionavam com os/as jovens, funcionários da universidade e outras crianças, e principalmente suas brincadeiras. Ao valorizarmos a *condição infantil brincante* (FINCO, 2010) conseguimos nos aproximar das crianças.

Criança: Sujeito de direito a educação

Ao refletirmos sobre os direitos das crianças devemos ter como premissa que as elas não são um vir a ser, elas merecem atenção e políticas que atendam o seu presente e não simplesmente pensem somente no seu futuro. Para Faria apud Finco (2010, p.64) *enxergar a criança como sujeito de direito possibilita a desconstrução a ideia de sua incompletude com relação ao adulto.*

Um breve traçado histórico sobre a construção de políticas públicas para as crianças aponta que a Constituição Federal de 1988 institui a Educação Infantil como um dever do Estado e um direito de todas as crianças.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente através da Lei n° 8.069/1990 Art. 54 garante que *é dever do Estado assegurar a criança e ao adolescente [...] Parágrafo IV: Atendimento em creches e pré-escolas as crianças de 0 a 06 anos de idade*. (Brasil, 1990)

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB9.394/96 estabelece a Educação Infantil como a primeira etapa da educação Básica e inclui a Educação Infantil entre as diretrizes que regem a educação.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (2006) têm como principal objetivo *estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil* (Brasil, 2006, p.7) e apontam diferentes aspectos sobre uma prática educativa que respeite os direitos das crianças em busca de uma sociedade mais democrática. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem *é obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula*. (Brasil, 2010 p.15)

A Lei nº12.796, de 04 de abril de 2013 no Artigo 4° inciso I institui a *educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade*. (Brasil, 2013)

Em todos os documentos as crianças estão contempladas, mas ainda assim o esforço, tanto dos movimentos sociais, sociedade civil e instituições deve ser contínuo para que o atendimento a criança em creches e pré-escolas se efetive e mais do que isso, que seja um atendimento de qualidade.

No intuito de contribuir para a reflexão sobre a importância da educação para a criança enfatizamos que é fundamental que as crianças moradoras da Casa do Estudante possam frequentar a educação infantil garantindo o direito de convivência com outras crianças e aproximação com o conhecimento científico. Essa reflexão é importante não só porque a Lei nº12.796 torna a educação básica obrigatória dos quatro aos dezessete anos, instituindo como atendimento obrigatório a crianças na educação infantil, mas também porque em muitos contextos ainda prevalece a ideia de que a criança pequena precisa apenas ser cuidada e assistida considerando, principalmente, necessidades de higiene e alimentação.

Conforme Abramowicz (1990, p. 15) *a ideia de cuidar sempre esteve mais associada a educação das crianças pobres, tal ideia faz parte do ideário*

construído, sobretudo pelas ciências humanas, que vê os pobres como aqueles a quem tudo falta.

Essa prática está associada a uma visão assistencialista da educação Infantil que ao longo dos anos vem sendo desconstruída graças aos avanços nos estudos dessa área, as lutas dos movimentos sociais e instituições educacionais e aos avanços nas políticas de direitos destinadas as crianças pequenas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Infantil de 2010 apontam *o cuidado como algo indissociável ao processo educativo*. (Brasil, 2010, p. 19)

Podemos perceber que tantos os Referenciais Curriculares quanto as Diretrizes Curriculares defendem a indissociabilidade do cuidar e educar na Educação Infantil. Ao falamos do trabalho na educação infantil que leve em conta essa prática consideramos que: *na organização intencional de um trabalho de cuidar dessas crianças e educá-las, que tenha como perspectiva possibilitar que elas aprendam determinados conhecimentos, instrumentos, procedimentos e valores da cultura, os professores deverão adequar sua prática pedagógica as necessidades especificas e as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem.* (Dias 2007, p.53)

Nesse sentido, *a educação infantil pode se estabelecer como aquela que de alguma maneira contribui para que as crianças transformem seus conhecimentos informais adquiridos através de suas práticas sociais estabelecidas no seu dia-a-dia em conhecimentos formais.* (Ibidem, 2007)

A rica vivência das práticas sociais, num processo de apropriação e transformação dos conhecimentos informais, emerge, muitas vezes da curiosidade e interesse das crianças, a necessidade de buscar o *conhecimento formal* para melhor conhecer e compreender a realidade física e social. (Dias, 2007, 54)

Isso pode ser percebido nas vivencias das crianças na UEIIA, quando ainda era NEIIA e que várias crianças filhas/os de estudantes frequentavam. Em um dos momentos de observação um menino mostrou um desenho e disse que era sua mãe com ele na barriga. Ele contou que na escola *estavam aprendendo sobre os bebês*. A mãe explicou que na turma do menino na escola estava sendo desenvolvido um projeto sobre a gestação que teve origem a partir de uma pergunta das crianças, sobre como o bebê era gerado na barriga.

Outro aspecto importante é que a escola e especialmente a UEIIA para as crianças moradoras das CEUs possibilita a interação e socialização com seus iguais o que por vezes é difícil no interior das CEUs. O que nos leva a pensar que aquele era um espaço privilegiado para as crianças das CEUs.

É recorrente no discurso das crianças falar que gostam muito da escola e contarem suas experiências no interior da mesma quando dizem: eu gosto muito das coisas que faço na minha escola ou eu estou aprendendo sobre os dinossauros na escola! Hoje eu fiz um bolo na minha escola! Sabia que eu dormi na escola sozinho! As jovens mães também reconheciam a importância da Unidade para a educação das crianças, se consideravam privilegiadas por terem os filhos matriculados na instituição e inferiam que esta era de suma importância para o prosseguimento de seus estudos uma vez que a criança ficava na instituição enquanto elas estudavam e trabalhavam.

Dessa forma, a educação infantil como um direito constituído para as crianças e mais recentemente como uma etapa obrigatória do ensino básico é para as crianças das CEUs um lugar onde aprendem outras formas de interpretar o mundo talvez diferente das aprendidas nas CEUs, é o lugar onde se relacionam e interagem com outras crianças, um lugar onde exprimem suas formas de vidas.

Entretanto, o direito a educação infantil não garante a vaga para as crianças nas escolas de educação infantil. Com a institucionalização da UEIIA não há garantias de vagas para essas crianças o que leva as mães a procurarem vagas em outras instituições localizadas em lugares distantes da CEU onde também muitas vezes não conseguem vagas. Muitas vezes as jovens não conseguem manter a criança na escola e quando a criança deixa de ir a escola e mãe também interrompe parte de seus rotina acadêmica, ou seja, tem suas trajetória formativa dilatada. Percebe-se assim, que os rastros de história de exclusão de mulheres e crianças ainda se reeditam no presente e nos leva a pensar que para ter equidade é preciso ir além de direitos iguais para todos. Direitos iguais não garante igualdade de oportunidades.

Isso nos leva a pensar que este é um direito

ainda sem garantias já que, muitas vezes, não é oferecido um número de vagas suficiente que atenda a demanda das crianças pequenas, pois entendemos que este é um direito das crianças independente da condição financeira ou de trabalho de seus pais/mães.

Considerações Finais

Neste artigo tentamos apresentar e problematizar alguns elementos que constituem a pesquisa realizada com as crianças e jovens moradores da Casa do Estudante da UFSM, principalmente no que se refere à relação delas com a instituição de educação infantil e o acesso delas a essas instituições.

Durante a realização da pesquisa pudemos perceber a importância dessa etapa do ensino na vida das crianças e das jovens mães. Além de auxiliar na aprendizagem, desenvolvimento e socialização das crianças a instituição de educação infantil possibilita que as mães continuem suas trajetórias acadêmicas uma vez que durante o tempo que as crianças estão na instituição elas frequentem as aulas e trabalham.

Contudo, apesar de legalmente existir o direito das crianças a educação infantil, muitas vezes, não há garantia de vagas há dificuldade de acesso das crianças as instituições. Isso nos leva a pensar que é necessário não somente leis que regulamentem o acesso das crianças nas instituições de educação infantil, mas também que existam investimentos estruturais que garantam a disponibilidade de vagas uma vez que esse é um direito da criança e também políticas especificas direcionadas as jovens universitárias, residentes na CEU, mães ou não com vistas a problematizar a situação, tanto das crianças que vivem na CEU, como das mães. Diante disso, faz-se necessário a emergência de uma problematização em torno desses aspectos, a fim de que as políticas voltadas às crianças sejam efetivadas.

Referências bibliográficas

Abramowicz, Anete. *O direito das crianças à educação infantil.* Pro-Posições, Campinas, v.14, n.3 (42), p. 13-22, set/dez. 2003

Andre, M.; Ludke, M.. *Pesquisa Em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 2000

Angrosino, Michael. *Etnografia e Observação Participante.* Tradução: José Fonseca. Porto Alegre: Artemed, 2009, p. 138

Ariès, Philippe. *História Social da Criança e da Família.* Rio de janeiro: LTC, 2006.

Barbosa, Maria Carmem Silveira. *Culturas escolares, Culturas de infância e Culturas Familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n.100, p. 1050-1079, out. 2007.

Brasil. *Constituição (1998). Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. *www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm*

Brasil. *Estatuto da Criança e do Adolescente.* Brasilia, DF, 13 Jul. 1990. *www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm*

Brasil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação.* Brasília, DF, 20 Dez. 1996. *www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm*

Brasil, *Referenciais Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.* Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Brasília, DF, v I, 2006

Brasil. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.* Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF, 2010

Brasil. *Lei nº12.796*, de 04 de abril de 2013 altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília*, DF, 4 Abril 2013. *www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm*

Brasil. *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.* Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Brasília, DF, 1998

Cancian. Viviane Ache. *Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo*. In Ferreira, Ione Mendes Silva. *Unidades de Educação Infantil nas Universidades Federais: os caminhos percorridos.* Goiânia: Funape, 2009

Certeau, Michel. *A Invenção do Cotidiano - as artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994

Cohn, Clarice. *Antropologia da Criança.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005

Dias, Fátima Regina Teixeira de Salles; Faria, Vitória Líbia de Barreto. *O currículo na educação infantil. Presença Pedagógica.* [SL], v.13, n. 17, p. 48-57, mar/abr. 2007

Finco, Daniela. *Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: Análises das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero.* São Paulo, 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. *www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-135714*

Silva, Vania Maria Almeida. *A trajetória da Educação Infantil na UFSM: 23 anos de história do Ipê Amarelo.* Ipê Amarelo. 2012. 143 f Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012

Trevisan, Gabriela de Pina. *Amor e afectos entre crianças: A construção social de sentimentos na interação de pares*. In: Sarmento, Manuel Jacinto [et.al.]; Dornelles, Leni Vieira (Org.). *Produzindo pedagogias interculturais na infância.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. Cap. 2, p.41

O letramento em língua inglesa na educação infantil: um olhar sobre a prática pedagógica

Juliana Pereira Souto Barreto Mestre em Linguística Aplicada; professora de Língua Inglesa do Núcleo de Educação da Infância – NEI/CAp – UFRN e aluna de Doutorado em Linguagem pela PUC/SP.

Resumo
O objetivo deste trabalho é analisar como se dá o processo de letramento da língua inglesa como língua estrangeira a partir da prática pedagógica com crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil. Caracteriza-se aqui a língua estrangeira como recurso de formação de cidadania e de estímulo cultural, além de elemento facilitador de interação entre as diferentes culturas e povos. Esta pesquisa justifica-se uma vez que se faz necessário uma investigação mais apurada quanto às ações pedagógicas que possam proporcionar uma produção linguística, que implique no processo de letramento da língua em questão.

Considerando as teorias de Piaget, Vygotsky, Montessori e Chomsky, apontam-se questionamentos relacionados as atividades pensadas para a sala de aula, os benefícios proporcionados pelas atividades e, por fim, de que forma a escolha da ação, ou seja, dessa prática pedagógica contribui para o letramento dessas crianças em língua inglesa. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa de caráter teórico-reflexivo a partir de experiências empíricas no âmbito da pesquisa e da prática docente relativa ao ensino de língua inglesa no contexto da Educação Infantil.

A respeito dos resultados obtidos foi possível concluir que, a depender da escolha do fazer e da ação, observando os cuidados e planejamentos que se devem ter ao trabalhar com crianças nesta faixa etária e não deixando de lado as peculiaridades necessárias à aquisição de uma língua, o letramento em língua inglesa pode levar as crianças a uma percepção maior da linguagem em seu entorno, relacionando aspectos da cultura do outro, de forma a desenvolver maior consciência e valorização do processo de letramento da língua materna, bem como da própria cultura.

Palavras-chave
Letramento; Língua Inglesa; Prática Pedagógica; Educação Infantil.

Ao pensarmos o processo de aquisição da Língua Inglesa por crianças na Educação Infantil acabamos por relacionar fatores próprios da infância com o desenvolvimento da prática pedagógica.

Observamos fatores como a maturidade cognitiva e emocional, as relações sociais com o meio em que vive, bem como o desenvolvimento orgânico e biológico da criança. Todos esses fatores, associados a um planejamento bem articulado e que atenda as características da Educação Infantil, priorizando as particularidades da aquisição de uma língua estrangeira, nos leva a crer que o letramento em Língua Inglesa é capaz de gerar na criança uma percepção maior da linguagem em seu entorno. Essa percepção acontece uma vez que a criança está apta a relacionar aspectos da cultura do outro de forma a desenvolver uma maior consciência e valorização do processo de letramento da própria língua materna, bem como da cultura que a circunda.

E como tudo isso acontece? Para início de conversa, quando consideramos os aspectos a cima mencionados, percebemos que a criança da Educação Infantil já possui uma bagagem cultural significativa em relação a própria língua materna. Tal percepção facilita o processo de aprendizagem de uma nova língua uma vez que a criança possui um prazer natural pela imitação, o que a leva a uma constante assimilação do mundo externo.

A criança, nessa fase, é essencialmente curiosa e não tem medo de experimentar o novo. Assim, o desenvolvimento de atividades lúdicas, que ajudam na construção e articulação da Língua Inglesa, torna-se de fácil formatação e propícia a fase aqui estudada.

Outro ponto importante a ser observado e analisado é a capacitação e motivação do profissional mediador deste processo. Este professor necessita ter claro os processos de aprendizagens inerentes a cada fase da criança, bem como saber selecionar e ter consciência do que oferecer, enquanto conhecimento, aos seus alunos, observando a funcionalidade da língua e a relevância de seu aprendizado para a criança.

O que nos diz a Linguística e os teóricos da Linguagem?

A orientação básica e norteadora da prática pedagógica com crianças é sempre a de que cada uma delas possui seu próprio ritmo de maturidade e de desenvolvimento, e que cada passo dado por ela, seja qual for a área do conhecimento, possibilita a construção das sequencias linguísticas.

Ao analisarmos o trabalho que se faz com a língua, seja esta a materna ou não, faz-se necessário estabelecermos uma referencia direta com as teorias de aquisição de linguagem e com a analise psicológica do comportamento verbal.

Dessa forma, ao tratarmos de língua como objeto de estudo, devemos considerar as habilidades e os estilos de aprendizagem da expressão linguística própria de cada aluno, respeitando seu tempo e seu processo de construção.

No intuito de compreendermos de forma mais consciente como se dá o processo de aquisição da linguagem, recorremos à psicolinguística, uma vez que a linguagem se constrói a partir da interação do individuo com o meio e suas relações representativas. Ao trabalharmos com a aprendizagem de uma língua estrangeira, sem estarmos aqui a analisar o bilinguismo, deparamo-nos com um complexo panorama de problemas que ainda não puderam ser solucionados quando relacionados à aquisição de uma língua estrangeira. Um destes problemas refere-se ao tempo necessário da apreensão dos elementos em uma língua estrangeira e a relação destes com o concreto.

Em língua maternal, relacionamos cada palavra com um objeto concreto existente ou muito conhecido pela memoria auditiva do falante. Quando trabalhamos com uma língua estrangeira, acabamos por estabelecer ligações de tradução, impossibilitando a organização mental desta linguagem e favorecendo somente a estrutura fonética entre os elementos das duas línguas, o que, muitas vezes, dificulta uma compreensão geral da língua e não faz com que o aluno realmente se expresse e se encontre na aquisição do novo idioma.

A psicolinguística questiona a reação entre o aprendizado visual, ocorrido na língua materna, e o auditivo, geralmente, ocorrido na língua estrangeira, e até que ponto esta diferença pode dificultar o processo de aprendizagem. A diferente relação estabelecida, ao longo do processo de aquisição da língua estrangeira, entre significante e significado faz com que a criança constantemente questione a funcionalidade da segunda língua que aprende.

O desenvolvimento cognitivo da criança na Educação Infantil, especificamente de 4 e 5 anos, necessita de um movimento concreto, o qual viabilize o processo de assimilação e aco-

modação da informação. A construção da linguagem em outra língua torna-se abstrata por não relacionar-se com o significado, mas sim com o significante da língua materna. Tal fato torna-se ainda mais explícito ao percebemos que a criança não possui uma noção da existência de milhares das línguas espalhadas pelo mundo, para ela, quando alguém lhe oferece uma outra palavra para algo que ela já havia nomeado anteriormente, seria como se estivesse negando seu conhecimento prévio e/ou refutando a primeira palavra aprendida.

Para uma criança entender que em cada lugar se fala de uma maneira diferente seria necessário uma forte noção de tempo e espaço. O que nos leva a pensar sobre qual seria o tamanho do mundo para uma criança. A resposta mais apropriada parece ser a de que o mundo é do tamanho do seu conhecimento de mundo, assim o mundo se resume à escola, à família, ao lar e, quem sabe, à casa de alguns amigos e algumas partes da cidade, que a marcaram por algum motivo especifico.

Ao fazer-se esta primeira analise já podemos ver o grau das questões existentes quanto ao ensino de uma nova língua: como inserir novos valores de forma efetiva sem negar os conhecimentos já aprendidos, que acompanham a criança desde sempre, recebidos pelo contato direto com sua língua materna? Se conceituarmos língua como uma habilidade, teremos a primeira língua como algo mecânico, diferente do processo de construção da segunda língua e, por isso, língua estrangeira.

Desse ponto de vista, trata-se de um processo demorado, sistemático, sequencial e que deve considerar a etapa do desenvolvimento cognitivo próprio de cada fase do desenvolvimento da criança. Para que esta construção seja funcional e relevante, o aluno deve sentir-se a vontade com a aquisição de novas expressões, entendendo pouco a pouco que uma língua não restringe a outra, pelo contrario a complementa.

Neste contexto, apontamos ainda para a existência do obstáculo da aptidão linguística, um fato praticamente irrefutável e que diz respeito a facilidade que um aluno possui na construção de um conhecimento em uma determinada área. Isto nos possibilita entender a construção da língua estrangeira quando as motivações do professor e do aluno se completam. Para Timone (1983), o tipo de aprendizagem influencia também na aptidão linguística. Esta aptidão encontra-se presente em todos os grupos que estabelecem relações com línguas estrangeiras. J. B. Carol (1960, p. 14) afirma que: *extensos estudos por mim realizados evidenciaram diferenças notáveis na aptidão para o estudo das línguas estrangeiras. Isto é verdadeiro no que se refere tanto a crianças, quanto a adolescentes e a adultos. Mesmo que ficasse provado que as crianças aprendem as línguas mais rapidamente do que os adolescentes, permanece de qualquer modo o fato de que muitas entre ela encontram uma grande dificuldade.*

Assim, podemos entender que as crianças de Educação Infantil tenham uma maior facilidade de apreensão da língua, mas nunca se deve esquecer que esta não é uma regra, e que podemos nos deparar com dificuldades com as quais não esperávamos.

Estudos mostram que a aptidão linguística está, provavelmente, associada a habilidades áudio-orais, como, imitar as series de sons da nova língua; poder construir uma memoria mecânica e auditiva para com esta língua; discriminar os sons além de reproduzi-los etc.

Podemos ainda ressaltar a teoria chomskyana na qual cada individuo nasce com uma carga inata de estruturas linguísticas biologicamente programadas, forma fonética, morfológica e, até mesmo, sintática, o que muitos chamam de gramatica internalizada. Sendo assim, possuir-se-ia a gramatica internalizada de todas as línguas do mundo e apenas ativar-se-ia a que lhe fosse conveniente, no caso da infância, e da língua materna. Este seria o motivo pelo qual crianças tenderiam a ter mais aptidão linguística que adultos.

Para alguns estudiosos da área, a criança com menos de 11 anos possui os esquemas cerebrais com maior flexibilidade, o que a predispõe para a aquisição de conhecimentos. Temos ainda a visão de Vygotsky, que afirmou que o conhecimento se dá por meio da interação do pensamento com a linguagem, sendo necessário a influencia do meio para a efetivação deste processo. Seria necessário ainda, consideramos a arbitrariedade aparente da aptidão linguística ou os aspectos do desenvolvimento como fatores que poderão vir a influenciar no processo de construção da língua estrangeira.

A partir de pressupostos motessorianos, compreendemos que a criança interage com o meio e, a partir deste, busca motivação para suas realizações.

Quando tratamos da língua materna, o próprio organismo constrói conhecimento por meio de estímulos do meio, é a língua falada por todos, entendida por todos e presente em quase todos os momentos da vida da criança, do jovem e do adulto. Podemos embasar este pensamento também com o que nos diz as teorias de Jean Piaget quanto a assimilação, que é um processo no qual se desestabiliza o conjunto de informações pré-existentes, o qual recebe a informação que passa ser internalizada, compreendida e utilizada quando há internalização, entendimento com o processo de acomodação que é o tempo individual que esta informação necessita para ser utilizada novamente. Esse processo é cíclico.

Já, de acordo com o método Montessoriano, a evolução mental da criança acompanha o crescimento biológico e pode ser identificada em fases definidas, cada uma mais adequada a determinados tipos de conteúdo e aprendizado. Maria Montessori acreditava que nem a educação nem a vida deveriam se limitar às conquistas materiais. Os objetivos individuais mais importantes seriam: encontrar um lugar no mundo, desenvolver um trabalho gratificante e nutrir paz e densidade interiores para ter capacidade de amar. A educadora acreditava que esses seriam os fundamentos de quaisquer comunidades pacíficas, constituídas de indivíduos independentes e responsáveis. A meta coletiva é vista até hoje por seus adeptos como a finalidade maior da educação montessoriana.

Assim, este trabalho buscou, com base em observações de práticas pedagógicas aplicadas ao ensino da Língua Inglesa na Educação Infantil, compreender e delinear quais os aspectos pedagógicos necessários e relevantes a construção da aquisição da Língua Inglesa por alunos da Educação Infantil, tendo como eixo norteador premissas oriundas da escola montessoriana.

Por que a Língua Inglesa?

Acreditamos que trabalhar com uma forma diferente de linguagem, nesse caso, uma outra língua, na Educação Infantil, leva o aluno a desenvolver-se em diversas áreas, como na área cognitiva e afetiva, o que pode levá-lo ao desenvolvimento integral, no qual ele passa a dominar a linguagem, que se mostrará fundamental para ele, respeitando os eixos da Educação Infantil, bem como seu conhecimento de mundo, o que o levará a busca do conhecimento de si mesmo.

Ao trabalhar com uma língua estrangeira, em especial, a Língua Inglesa, a criança acaba por desenvolver prazer pelo aprendizado, passando a buscar uma funcionalidade para os conteúdos desenvolvidos pelo professor. Em alguns casos, há ainda um aprofundamento baseado na automotivação, fator primordial no ensino da língua estrangeira, quando dado início desde a Educação Infantil, pois esta leva o aluno a se desafiar, a buscar novos objetivos e a crescer por si só. É aqui onde reside a diferença entre quem viveu com o desafio e passou a necessitar deste e quem nunca o teve e passa a vida acomodado. Acredita-se que a ampliação do conhecimento linguístico faz com que surja, simultaneamente, uma reconstrução de conhecimentos em outras áreas, desde gostos a comportamentos.

BUENO e LEAL (2003, p. 55) afirmam que, *como elemento de autoconhecimento e de conhecimento do outro, o estudo e aprendizagem de uma língua estrangeira contribui para o aperfeiçoamento das relações pessoais e sociais*, sendo assim, a língua estrangeira torna-se um elemento de construção social e interação cultural, que passa a ser importante para a formação cognitiva e social da criança.

A metodologia para o ensino de uma língua estrangeira mostra-se, em alguns aspectos, diferente das metodologias aplicadas ao ensino da língua materna. Segundo Veiga (1991, p.93), *a metodologia do ensino passa a se preocupar com a atividade teórico-prática da acabo didática a partir de uma concepção histórico-dialética do mundo para a compreensão e a intervenção no processo educativo*.

Sendo assim, faz-se necessária a compreensão do contexto e da valorização dos fatos históricos para que haja uma construção de diferentes conceitos, utilizando-se de métodos variados, que venham a atender à realidade.

Nos últimos séculos, diferentes métodos ou abordagens surgiram, voltadas para o ensino de línguas. No entanto, resulta que cada nova

metodologia ou abordagem surgida implicava no rompimento com a que lhe antecedia. Podemos citar diferentes abordagens, como, a Abordagem da Gramática e Tradução e Abordagem Direta, as quais possuem seus pressupostos teóricos bem definidos.

A Abordagem da Gramatica e da Tradução, conhecida como AGT, consiste no ensino da segunda língua tendo como referencia a língua materna, sendo essencial três procedimentos: memorização, conhecimento das regras necessárias para a utilização da língua e exercícios de tradução e versão. O objetivo desta abordagem é fazer com que o aluno domine a gramatica da língua estrangeira e aprimore-se na escrita desta. Em oposição, no sec. XVI surge a Abordagem Direta, AD, que valoriza a linguagem oral, estimulando o processo cognitivo para a utilização da língua.

Para esta abordagem, a linguagem escrita torna-se complemento do processo de aprendizagem, que está fundamentado em ouvir, falar, ler e escrever respectivamente. Ao compreender que esta abordagem quer que o aluno pense na língua estrangeira, a tradução não é utilizada como recurso didático e a construção da língua se dá pela pratica ou pelo contexto.

Na Educação Infantil, os desenvolvimentos da linguagem e do pensamento estão atrelados, logo o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira necessita de um encaminhamento didático pedagógico, que atenda à especificidade deste nível de ensino. Considerando que as abordagens AGT e AD podem ser utilizadas simultaneamente, bem como paralelamente quando necessário. O ecletismo destas propostas metodológicas terá seu valor desde que utilizado com consciência e objetividade. Conforme afirma Merani (1977, p. 83), *[...] estão em função de experiência empírica, portanto, devem ser superados por uma nova experiência. É a partir desta visão aliada ao pressuposto de que todo processo de ensino pressupõe ordenação de princípios e de normas para o seu desenvolvimento, que surge a importância do método de ensino no âmbito da educação escolar.*

Um olhar sobre a prática pedagógica

Tendo feita as devidas explanações, a partir de agora, nos debruçaremos sobre os fatores extrínsecos a aprendizagem de uma língua estrangeira, os quais, basicamente, se resumem a motivação externa. Acreditamos que a motivação vinda do professor deve gerar no aluno curiosidade, interesse e desejo de aprender para que este perceba a funcionalidade do conteúdo desenvolvido. O professor tem, como seu aliado, neste processo, diferentes possibilidades metodológicas, bem como o próprio aluno que é o foco do seu trabalho.

Com base em observações de sala de aula, aprendemos que o professor deve estar atento as respostas dos alunos para que possa, quando necessário, se adaptar as diferentes situações de aprendizagem. O aluno funciona como seu avaliador, quando este se mostra desinteressado, o professor necessita mudar sua estratégia até que seu aluno demonstre que percebe um significado no que vai aprender e supere as dificuldades com a proposta metodológica apresentada pelo professor, que deve conscientizá-lo do esforço necessário para construir uma aprendizagem significativa. As motivações do professor e do aluno serão os eixos norteadores do trabalho pedagógico, pois ambas as partes percebem a importância do processo de ensino-aprendizagem.

O encaminhamento didático do professor deve atender aos objetivos definidos previamente e os estímulos do meio devem ser considerados quando falamos da construção de uma língua estrangeira. Para o aluno pode parecer que a motivação e/ou a metodologia são fatores irrelevantes na aquisição da língua. Sendo assim, a motivação deve estar presente por meio de jogos, musicas, atividades lúdicas, sempre levando em conta as necessidades das crianças em uma sala de aula dinâmica, em que o professor possa mostrar sua intimidade e afetividade para com a língua estrangeira, no caso, a Língua Inglesa , utilizando-a sempre, pois, a partir da sua experiência e da percepção da funcionalidade da mesma, a criança construirá sua própria motivação, já que o professor acaba lhe servindo como exemplo.

A Língua Inglesa, por si mesma, já estabelece uma relação de abstração com o aluno, além de, muitas vezes, apresentar-se fora de sua realidade, por isso deve-se ter um cuidado ao trabalhar com ela. Primeiramente, na escolha dos eixos temáticos abordados na Educação Infantil, há necessidade de se verificar os elemen-

tos que estejam presentes no contexto, porem não há problema em inserir aspectos da cultura estrangeira como fator motivador para a construção de diferentes conceitos, mas, deve-se ter em mente que as crianças da Educação Infantil possuem entre 2 e 5 anos e os encaminhamentos didáticos devem atender as diretrizes nacionais, priorizando o brincar e o conhecimento de mundo para a formação integral da criança.

O trabalho com a Língua Inglesa, considerado muitas vezes como extracurricular, deve causar prazer, curiosidade nos alunos, não podendo estabelecer-se como uma obrigação, pois, assim, não existirá a motivação de que já tanto falamos. Deve-se, portanto, estabelecer relações lúdicas com o prazer pelo aprender das crianças, utilizando-se de musicas, acompanhadas ou não de gestos, construção de faz de conta, repetição, jogos e brincadeiras, os quais devem estar sempre presentes nesta faixa etária.

Experimentos e fazeres em sala de aula

A musica é um recurso didático que, quando utilizado de forma adequada, possibilita aos alunos o desenvolvimento de vários aspectos no que se refere a construção de pré-requisitos necessários para a construção da linguagem oral e escrita da criança após a Educação Infantil.

Sabemos que a musica é uma forma de linguagem que, quando bem utilizada, auxilia a expressão e a comunicação de sentimentos, sensações, e pensamentos. Hoje, a música é considerada como um suporte no processo educativo, pois possibilita ao aluno a formação de hábitos, memorização de conteúdos, compreensão da função de diferentes linguagens existentes, não podendo ser utilizada de forma impensada. Quando a repetição e a imitação são as estratégias vivenciadas surge a necessidade de se ter clareza sobre qual o objetivo da musica para aquela aula. Deve-se pensar a música como uma forma de linguagem que está ali para proporcionar a produção de conhecimentos, que serão desenvolvidos e/ou construídos de uma forma agradável a todos. Ao considerar estes aspectos se faz necessário aceitar *a musica como linguagem e forma de conhecimento*. (RCN, V.3, p. 48)

Ao trabalhar com a musica devemos considerá-lá como meio de expressão e forma de conhecimentos acessível a todos, independentemente, da idade. E ao integrar o trabalho musical com a Língua Inglesa deve-se ter o cuidado de não deixar de lado aspectos musicais específicos que permitem o desenvolvimento da musicalização. A musica é essencial no processo de aprendizagem e traz inúmeras vantagens ao aprendizado da língua, independentemente de ser uma língua materna ou estrangeira. É por meio de ações como estas que os alunos, de forma inconsciente, passam a ter contato com a pronúncia da língua em questão, de seus sons mais conhecidos e mais peculiares como também enriquecem o vocabulário, pois a musica não pode ser trabalhada isoladamente, quando consideramos que faz parte do contexto de aprendizagem da criança, caso não seja desta forma considerada perde uma função importante na área do vocabulário, uma das partes mais difíceis de ser apreendida pela criança de Educação Infantil. Com a música, o professor pode trabalhar com movimentos de expressão, artes cênicas, artes visuais, entre outras, o que prioriza a construção do vocabulário, podendo elevar a musica a instrumento auditivo e visual no conhecimento de uma nova linguagem.

Nesta idade, a capacidade de guardar nomes na memoria curta mostra-se ainda em desenvolvimento, assim é muito comum à criança não lembrar-se do que foi ensinado na ultima aula, lembra e relata em sua língua materna, mas lembrar-se dos termos aprendidos em Língua Inglesa, mostra-se incomum.

Por isso a necessidade de estar sempre repetindo os termos já ensinados é muito comum principalmente quando utilizamos da musica. Porém, quando falamos de repetição não estamos nos referindo ao massacre de oralidade a base de pressão realizada no sistema tradicional de ensinar, mas deve ser uma repetição espontânea, como começar a palavra e as crianças acabarem.

Em uma situação de contexto, a palavra ensinada deve ser repetida para que haja compreensão do vocabulário no contexto. Um recurso interessante a ser utilizado no ensino da língua estrangeira é a lição de três tempos desenvolvida por Maria Montessori, a qual planeja o ato de aprender e compreender em três tempos: primeiramente a apresentação, na qual o professor apresenta o item ao aluno e pode fazê-

lo repetir seu nome algumas vezes; em seguida vem o momento do reconhecimento, no qual cabe ao aluno reconhecer e mostrar o item nomeado pelo professor; por fim cabe ao aluno nomear o item apresentado pelo professor. Claro que, cada uma destas fases de trabalho pode levar certo tempo, principalmente, devido as questões de aptidão que vimos anteriormente e a complexidade do conteúdo proposto.

Ao considerar que a criança é um ser histórico social, esta desenvolve seu processo de construção de conhecimento utilizando diferentes linguagens, quando exercem a capacidade de levantar ideias e hipóteses, tendo como referencia seu contexto e suas experiências.

O conhecimento é entendido não como uma cópia da realidade, mas sim de um resultado de interação, significação e ressignificação da vivencia com a individualidade. Este pensamento tem como fundamento as abordagens de Piaget, Vygotsky e Walton.

A aprendizagem da criança de Educação Infantil passa primeiro pela a forma de compreender que não aprendemos sozinhos, a interação com o outro é fundamental. Mais adiante, temos, como resultado desta interação, o desenvolvimento das linguagens. A imitação é um recurso pelo qual a criança observa e identifica ações e desejos, pois, somos modelos uns apara os outros, independente da faixa etária que nos encontramos.

Na Educação Infantil, as crianças estão estimulando o seu desenvolvimento cognitivo. O termo cognitivo nos remete à estruturas do pensamento, que, nesta faixa de idade, estão consolidadas nas práticas, nas vivências, ainda não há abstração, portanto, se faz necessário a utilização de estratégias e recursos concretos que possibilitem a organização do pensamento, tendo como foco o significado e funcionalidade das vivências.

A aprendizagem passa por quatro aspectos relevantes sendo: a conversação: é o momento em que a criança expressa seus conhecimentos sobre os temas do seu contexto, sendo posicionado e mediado pelo professor. O segundo aspecto é a atividade coletiva, quando, juntas, as crianças vivenciam atividades lúdicas e falam sobre os conteúdos mediados pelo professor. Seguindo o processo, temos a planificação, que é a exploração de atividades diversificadas junto à explicação realizada pelo professor sobre o conteúdo especifico, seguindo a execução e o procedimento desenvolvido em pequenos grupos. O professor atende as necessidades individuais e, após este procedimento, a comunicação do que foi desenvolvido nos pequenos grupos será compartilhada com o grande grupo, o qual sugere novas questões sobre o tema desenvolvido.

E, para finalizar, o processo de avaliação, que considera todos os procedimentos, pontuando os aspectos fundamentais do professor, bem como dos alunos na construção dos conceitos desenvolvidos na Educação Infantil.

A construção da Língua Inglesa na Educação Infantil precisa estar vinculada ao contexto dos alunos, bem como atendendo aos processos de construção de saberes, do contexto e da funcionalidade da língua para cada criança. Sendo assim, este processo há de ser prazeroso, criativo, motivador e capaz de proporcionar aos alunos o prazer pelo aprender a Língua Inglesa. Outro aspecto de suma importância é a relação que o aprendizado da Língua Inglesa necessita manter com as outras áreas do conhecimento para que todos realizem uma proposta pedagógica coerente, valorizando a especificidade da faixa etária como das diferentes áreas do conhecimento.

Considerações Finais

Nossas experiências nos mostrou que a Língua Inglesa possibilita algumas reflexões quando utilizada como área do conhecimento na Educação Infantil. A Língua Inglesa é capaz de influenciar o desenvolvimento cognitivo, relacional e acadêmico das crianças de 4 e 5 anos. Além disto, observamos que a Língua Inglesa possibilita uma maior abertura para o desenvolvimento de um saber cultural na criança, pois proporciona acesso as informações e, assim, funciona como ampliador de conhecimentos.

No Referencial Curricular para a Educação Infantil (v.1) consta a importância do acesso a estas informações: ... *o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e a estética*. Podemos, então, relacionar aquisição da Língua Inglesa com a construção do conhecimento do aluno para o convívio em

sociedade e para as trocas culturais visando, assim, a experiência educativa na qual a criança atuará no contexto em que for inserida.

Não se tenta aqui criar uma metodologia para o ensino da Língua Inglesa, pois, ao considerar que existem diferentes metodologias e diferentes contextos, se faz necessário desenvolvê-lãs para que haja funcionalidade dos conteúdos desenvolvidos no ensino, tanto para crianças quanto para adultos. Sendo assim, as metodologias devem ser adequadas à turma, à realidade da criança, a seus conhecimentos de mundo e ao seu nível de desenvolvimento.

Desta maneira, o que se tenta defender aqui é a utilização de uma didática da Língua Inglesa na Educação Infantil para que se possa garantir o processo de ensino e aprendizagem utilizando-se de um conhecimento sistematizado para que haja a formação integral da criança, tendo a Língua Inglesa como um recurso para a construção de novos conhecimentos.

Referências bibliográficas

Brasil. 1998. *Ministério da Educação e do Desporto.* Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCN). Brasília: MEC/SEF

Bueno, Jayme Ferreira; LEAL, Maria Rute. *O ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira.* Revista Educação em Movimento, Curitiba, v.2, n.6 , p.45-56, set./dez. 2003

Carroll, John B. *Foreign languages for children – What research says, "The Natl. Elem. School Principal",* 39, 6, 12-15, 1960

Chagas, R. Valnir C. D*idática especial de línguaslínguass.* São Paulo: Nacional, 1957

Leffa, Vilson J. *Metodologia do ensino de línguas.* In Bohn, H. I.; Vandresen, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236

Godard, Roger. *Deus langues viventes à l'école.* Revue International d'Éducation. Sévres: 3, n.9

Merani, Alberto L. *Psicologia e alienação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 102 p. MONTESSORI, Maria. *Pedagogia cientifica: a descoberta da criança.* São Paulo: Flamboyant, 1965. 307 p. 1965

Titone, Renzo. P*sicolinguística aplicada: introdução psicológica à didática das línguas.* São Paulo: Summus, 1983. p. 215

Veiga, I. P. Alencastro. *Repensando a didática.* 5. ed. Campinas: Papirus, 1991, p.158, 1991

Vygotsky, L. S. Pensamento e linguagem. Martins Fontes – São Paulo. 1987

O papel do professor no desenvolvimento da criatividade em crianças da educação infantil

Carla Spagnolo Licenciada em Educação Física pela Universidade de Caxias do Sul. Mestre em Educação e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação – PUCRS – Porto Alegre - RS – Brasil

Resumo
Este trabalho apresenta um breve relato sobre projetos de leitura na Educação Infantil e sua importância para o desenvolvimento da criatividade. Objetiva tematizar a importância do papel do professor no processo de ensino e aprendizagem para a criatividade.

Com base na metodologia qualitativa utilizou-se a observação e entrevista com uma professora de uma escola pública municipal do Rio Grande do Sul/Brasil. Os resultados apontam para o envolvimento e empolgação das crianças nas atividades e a satisfação dos professores por perceberem os resultados positivos na aprendizagem e criatividade.

Introdução
A questão da educação para o desenvolvimento da criatividade na infância é fundamental, diante do cenário cambiante que vivemos na atualidade. Ao mesmo tempo, sabemos que o processo para aprendizagens mais criativas, depende de distintos fatores, os quais estão relacionados por experiências vivenciadas no decorrer das etapas de todo o desenvolvimento humano, em decorrência das oportunidades e dos estímulos propiciados pelos ambientes, seja do convívio familiar ou escolar.

O enfoque desse trabalho está voltado para o ambiente escolar e no desenvolvimento Infantil, considerando a idade pré-escolar. A infância é considerada como sendo o período que mais se desenvolve a criatividade, pelas inúmeras possibilidades e pela espontaneidade de explorar os objetos e espaços. Todavia, isso ocorre quando os estímulos e experiências necessárias para o amadurecimento das capacidades são propícios e atendam as peculiaridades de cada criança.

Nesse sentido, ao tratar da educação escolar, ressaltamos o papel do professor como essencial para estimular a criatividade e despertar nas crianças o gosto e interesse pela aprendizagem, partindo de algumas indagações e inquietações: Como desenvolver a criatividade das crianças na sala de aula da Educação Infantil? Quais atividades podem ser desenvolvidas para potencializar a criatividade? Como as histórias infantis podem contribuir para desenvolver a criatividade, a cooperação e colaboração das

crianças? Qual o papel do professor nesse processo?

Este artigo tem como objetivo tematizar a importância do papel do professor no desenvolvimento e no estímulo à criatividade das crianças da Educação Infantil, tendo como ponto de partida projetos de leituras que envolvam a contação de histórias. A pesquisa é resultado de um relato de experiência de atividades desenvolvidas com uma turma de crianças de quatro anos de uma escola pública do Rio Grande do Sul – Brasil, que tiveram a oportunidade de vivenciar momentos de aprendizagens criativas, a partir de um projeto envolvendo histórias infantis. Do ponto de vista metodológico será utilizada a abordagem qualitativa com base em observações e entrevistas. Para discussão da temática proposta também buscaremos apoio nas ideias de distintos autores para sustentar a temática sobre a criatividade no processo de ensinar e aprender na infância.

A Educação Infantil e a criatividade

A Educação Infantil é considerada a primeira etapa da Educação Básica. Em termos muito genéricos, Zabalza (1987) define num primeiro momento, como um conjunto de intervenções educativas, realizada na escola com crianças de 0 a 6 anos. Aprofunda o conceito afirmando que se trata de um sistema, uma união de elementos que atua solidariamente com objetivos em comum. Esse sistema está composto por diversos conjuntos diferenciados: *Meio socioambiental que pertence; características dos sujeitos; ação educativa propriamente dita; mecanismos institucionais e ou marco normativo (legal, político, organizativo) que determina a intervenção escolar.* (p.14)

De acordo com o Ministério da Educação do Brasil, a Educação Infantil é oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (Brasil, 2010)

As diretrizes curriculares nacionais brasileiras (DCNs, 2010) também apontam alguns princípios fundamentais como éticos, políticos e estéticos, que poderão guiar as propostas pedagógicas. Com base na legislação vigente, percebem-se perspectivas fundamentadas em eixos que permitem o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem e respeitem as fases das crianças, ao mesmo tempo em que possibilitam o estímulo das capacidades e habilidades de maneira lúdica e criativa.

Nessa mesma via de conceituação, Zabalza (1987) descreve sua percepção sobre o assunto, afirmando que o papel da escola com a criança, é potencializar o desenvolvimento pessoal, instigar a curiosidade e despertar os interesses das crianças através de ambientes ricos em estímulos e oportunidades de ação.

O que temos de estudo atualmente provém de um caminho epistemológico, o qual se constituiu ao longo dos anos. Para Rodriguez (2012), foram os pedagogos da Revolução Francesa que começaram a formular o direito no contexto escolar e demais direitos individuais. Além disso, os criadores da Escola Nova se preocuparam pela Educação Infantil de uma maneira geral. Porém, a tarefa mais urgente era começar para crianças e adolescentes uma educação básica holística e universal, a partir de uma perspectiva ético-crítica, personalista e democrática. Inserida nessa perspectiva, estava Maria Montessori a qual dedicou seus estudos e práticas objetivando fundamentar criticamente a etapa educativa de 0 a 6 anos. (Rodriguez, 2012)

Na pedagogia montessoriana, a função principal do educador é diagnosticar os períodos críticos do desenvolvimento de cada criança e preparar o ambiente da aprendizagem mais apropriado para facilitar esse desenvolvimento. O principio fundamental é a autoeducação da criança e o desenvolvimento espontâneo de suas potencialidades, estimulando sua atividade. Conceituou as crianças como um ser que não é adulto em miniatura, mas sim uma personalidade imatura. A tarefa pedagógica é de estruturar a sala de aula como um ambiente preparado para dar significado as experiências e expressões das crianças. O ponto de partida da didática montessoriana é a educação sensorial. A estrutura da sala tem que facilitar a liberdade dos movimentos. (Rodriguez, 2012).

Atualmente, mesmo que tenhamos a clareza de que as etapas não são fixas, a contribuição

do método Montessori é importante, pois deu início a um movimento que rompeu com a visão linear e limitada sobre a educação infantil. Principalmente quando se trata da educação sensorial e num espaço propício para o desenvolvimento mais íntegro das crianças.

Para Ortega (2007), o principal objetivo da Educação Infantil é o desenvolvimento de todas as capacidades humanas como: físicas, afetivas, intelectuais, sociais e morais. Este nível educativo se apoia em três níveis fundamentais que podem servir de referência para os processos de ensino e de aprendizagem desta etapa. Primeiro, o desenvolvimento infantil é um processo contínuo. Segundo, as mudanças psicofísicas na infância, não acontecem ao mesmo tempo em todas as crianças, e por último uma criança não apresenta necessariamente o mesmo grau de desenvolvimento em todas as suas capacidades. Ou seja, mesmo que exista uma organização prevista para a Educação Infantil, o mais importante é levar em consideração as particularidades de cada criança.

Soriano e Ríos (2007) consideram importante fomentar a criatividade nas crianças, principalmente nessa etapa, estimulando-as através de distintas circunstâncias como a música, pintura, assuntos sociais, ciência, tecnologia, mecânica, entre outros. As autoras assinalam ainda que o reforço da diversidade de ações com atividades lúdicas recreativas (jogos, cubos, pinturas, desenhos) pode contribuir para que as crianças achem formas alternativas de resolver alguma situação e assim, estimular a criatividade.

Cabe ressaltar os estudos de Ostrower (2009) sobre a criatividade. A autora considera o processo de criação em seu sentido mais significativo e mais profundo e como uma das premissas, a criança como expressão, pois a criatividade espontânea é própria da condição do ser humano. Deve-se levar em conta ainda as peculiaridades do estado de ser humano, provenientes das ações naturais - espontaneidade, autenticidade, imaginação, o saber conviver com o outro e, sobretudo, ser sensível – porque *a criatividade envolve toda a sensibilidade do ser humano* (Ostrower, 2009, p.7), e para ser sensível, a genialidade não precisa estar presente.

Desenvolver a capacidade de criar através da contação de histórias e leituras tem sido uma das alternativas interessantes da escola em questão. Trata-se de sensibilizar as crianças para a imaginação, espontaneidade, autonomia, interação e sem dúvidas, para a criatividade.

A criatividade literária: relato de uma experiência

As escolas criativas estão formadas por pessoas inquietas, criativas, capazes de buscar, reconectar saberes e reconstruir realidades, capazes de serem amorosas e éticas com aqueles com quem convivem. (Suanno, 2009)

Esta é a proposta a qual trabalham os professores da Escola Municipal Caminhos do Aprender. A escola está localizada na região sul do Brasil, a 180 km da capital Porto Alegre. Atualmente atende todas as faixas etárias da Educação Infantil (0 a 6 anos) e o Ensino Fundamental até 5º ano. A proposta curricular baseia-se no currículo integrado e a metodologia pela elaboração de projetos com a participação de toda a comunidade escolar.

Nesse estudo, iremos relatar um pouco das atividades pedagógicas realizadas com crianças de 4 anos, levando em consideração o projeto de leitura, intitulado "Imagens que falam", com o objetivo de instigar nos alunos a criatividade, autonomia, aceitação, autoestima e a adaptação e integração de crianças com necessidades educacionais especiais a uma sala de aula convencional, de maneira lúdica, divertida e criativa.
O livro escolhido para iniciar o projeto chama-se *Tudo bem ser diferente*. A professora trabalhou com a contação da história, partindo dos dizeres do livro: *tudo bem... usar óculos, ser tímido, ter um nariz diferente, ter um amigo invisível, ter mães e pais diferentes...* e explorou as imagens, já atentando para as questões sociais, tendo como referência o conhecimento e as histórias dos próprios alunos.

A professora relata com entusiasmo: *Os desenhos são graciosos, as páginas coloridas, o texto de fácil compreensão para a leitura compartilhada ou para o pequeno que já consegue ler sozinho.*

Durante o tempo em que a turma trabalhou com esse projeto, foi proporcionando aos alunos vivências distintas, problematizando a temática do livro, a fim de instigar a criatividade no intuito de solucionar as necessidades cotidianas das pessoas. A professora sentiu-se realizada quando em um tempo depois, presen-

ciou momentos em que as crianças puderam colocar em prática todas as aprendizagens que emergiram do projeto: *A certeza de dever cumprido confirmou-se quando vi Estefani abraçando Pietro que só lhe devolveu um enorme sorriso. Quando ela percebeu que eu olhava na sua direção disse: "Tudo bem se ele é difeenti, né pofi". Não pude resistir sem abraçá-la, em resposta afirmei: "Tudo bem ser diferente, e que bom que podemos ser diferentes e felizes".*

A experiência proporcionada para os alunos de maneira criativa e inovadora promoveu uma aprendizagem com significado intenso, conectando com o todo. Dessa maneira, a aprendizagem teve sentido, pois ultrapassou os limites impostos pelo isolamento de conteúdos e rompeu com o esquema disciplinar do currículo. É inteiramente coerente que a escola mire para a integridade do ser e do saber.

A professora relata como tudo isso interfere na interação, criatividade e no gosto pela leitura: *As crianças gostam e querem interagir e opinar sobre o desenrolar da história. Tendo sempre uma imaginação incrível e resposta para tudo. Quando já conhecem a história, querem contar antes da professora e quando não conhecem querem inventar e/ou descobrir depressa. Gostam de histórias contadas e assistidas. Porém, interagem muito mais com histórias contadas.*

Vigotsky (2014), quando escreve sobre a imaginação e a criatividade na infância, afirma que é muito mais fácil desenvolver o gosto literário na criança, e tem-se mais sucesso quando se convida a criança a ouvir ou escrever sobre um tema que ela compreenda, que a emocione e, especialmente, a estimule a expressar com palavras o seu mundo interior. Por isso, é necessário envolver a criança, através do processo de ensino e aprendizagem que lhe interessa fortemente e sobre o que ela pensou com mais intensidade.

É possível uma aproximação da obra de Vigostky, com o pensamento de Montessori, quando ambos constatam que a verdadeira tarefa da educação consiste, não em inculcar prematuramente na criança a linguagem dos adultos, mas em ajudar a criança a desenvolver e formar a sua própria linguagem. Nesse sentido o papel do professor, bem como seu conhecimento são fundamentais para desenvolver as distintas capacidades e habilidades das crianças.

O papel do professor

A satisfação das crianças constitui o eixo da intervenção do professor na aula. Para Ramirez (2007), é função do professor adequar as situações e contextos de aprendizagem, conhecimentos, capacidades, habilidades que as crianças já tenham desenvolvido, de forma que possam atualizar seus saberes e lhes estimulem a progredir a níveis mais avançados.

Para Vigotsky (2014) tudo o que o professor pode fazer pelas crianças é orientar seu trabalho. Para alcançar objetivos que envolvam a criação literária, faz-se necessário atentar para alguns pontos importante: propor o maior e mais variado conjunto de temas; oferecer à criança livros infantis; despertar na criança, formas de expressar sua experiência pessoal. Assim, a verdadeira educação consistem em despertar na criança aquilo que ela já tem em si, ajuda-la a desenvolver e orientar seu desenvolvimento em determinada ação.

Moraes (2013) fala que precisamos fugir de propostas educacionais que enfatizam o conformismo, a sobrevivência e a passividade, que não percebam o lado construtivo e criativo do erro e do acaso em nossas vidas e que não valorizam a autonomia e a capacidade do aprendiz de ser autor de sua própria história e gestor de sua própria vida. Na carreira profissional docente, torna-se indiscutível atentar para as próprias crenças, valores, desejos e intenções, pois as mesmas se revelam em nossa maneira de conhecer, de aprender, de educar e de ser.

O papel do professor, todavia, deve ser de observador, investigador, para perceber o sentimento e as aprendizagens das crianças no decorrer dos processos. É preciso colocar em primeiro lugar a capacidade de exploração, organizar informações e tecer múltiplas relações entre diversas temáticas. É imprescindível ampliar os espaços da sala de aula para a criatividade, e estimular a participação ativa dos alunos e demais pessoas que podem fazer parte do processo.

Considerações

Precisamos aprender a viver e a conviver com a mudança, aprender a pensar no futuro, aprender a olhar com novos olhos o desenvolvimento das capacidades do ser criativo. O ser criativo significa estar crescendo continuamente como pessoa e viver em uma dimensão integral de conceitos de mundo e sociedade.

É possível fazer da escola um ambiente de novas possibilidades cognitivas, afetivas, motoras e sociais. Uma escola criativa e transformadora, em que a prática pedagógica e os processos de ensinar e aprender sejam imersos pelas ações de criar, amar, de harmonizar, ser feliz, respeitar, compartilhar, sentir-se parte e não único da imensidão do nosso planeta.

A relevância desse trabalho consiste em valorizar pequenas ações e projetos realizados na sala de aula da Educação Infantil, porém, perceber os grandes resultados obtidos no processo de ensino e aprendizagem. Como resultado dessa experiência, pode-se concluir que o projeto com histórias infantis, envolvendo questões sociais como a diversidade, podem potencializar a interação, a aceitação, a criatividade, entusiasmo e o maior envolvimento das crianças.

Disso tudo, emerge também intenção de ampliar visões e abrir caminhos para novas perguntas, dúvidas e reflexões. Não há dúvidas que tratar dos processos de aprendizagens ultrapassa pensamentos e práticas lineares do desenvolvimento humano.

Referências bibliográficas

Brasil. *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica.* Brasília: MEC, SEB, 2010

Moraes, Maria Cândida. *A construção do pensamento ecossistêmico e a educação hoje.* In: La Torre, Saturnino de; Pujol, María Antonia; Silva, Vera Lucia de Souza(org.). *Inovando na sala de aula: Instituiçoes transformadoras.* Blumenau: Nova Letra, 2013

Ortega, José Luis Gallego. *Reforma, Educación Infantil y LOGSE.* In: Ortega, José Luis Gallego (org). *Educación Infantil.* Ediciones Aljibe: Málaga, 2007

Ostrower, F. *Criatividade e processo de criação.* Editora Vozes: Rio de Janeiro, 2009

Ramirez, Antonio Rodríguez. *Papel del adulto: los profesores y la familia.* In: Ortega, José Luis Gallego (org). *Educación Infantil.* Ediciones Aljibe: Málaga, 2007

Rodriguez, José Domínguez. *Educadores y educandos infantiles: una utopia posible.* Safekat: España, 2012

Soriano, M. Carmem Luciano; Ríos, Fancisca López. *Desarrolo afectivo y de la personalidade.* In: Ortega, José Luis Gallego (org). *Educación Infantil.* Ediciones Aljibe: Málaga, 2007

Suanno, João Henrique. *La cratividad en la educación Infantil: Una mirada compleja y trandisciplinar.* In: De La Torre, Saturnino; Pujor, María Antonia. *Cretaividade e innovación: enseñar e investigar con otra conciencia.* Editorial Univeristas: Madrid, 2010

Vigotsky, L.S. I*maginação e Criatividade na Infância.* Tradução João Pedro Fróis. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014

Zabalza; Miguel A. *Didáctica de la educación infantil.* Notigraf: Madrid, 1987

Un rayo de luz

Beatriz Alcalá García Estudiante
María Cotos Díaz Estudiante

María Montessori nace el 31 de agosto de 1870 en Chiaravalle, provincia de Ancona, Italia. Comenzó estudiando ingeniería a los 14 años, más tarde biología y tras ello medicina, graduándose en 1896 como la primera mujer médico en su país. Años más tarde cursó antropología y obtuvo un doctorado en filosofía.

Con la unificación de las provincias italianas y la independización de Italia, se produce un deterioro económico en el país. Es en este momento cuando comienza a interesarse por las condiciones sociales, especialmente de las mujeres. En dos congresos celebrados en Berlín (1896) y en Londres (1900) habla de las mujeres y de los niños, resaltando la importancia repercusiva que dichas circunstancias tienen sobre la vida de la sociedad.

En Turín (1898) manifiesta la importancia de la educación y atención a niños con deficiencias mentales; además de abordar la estrecha relación entre el abandono infantil y el desarrollo posterior de la delincuencia.

Es este el año en que comienza a trabajar con niños considerados perturbados mentalmente y se da cuenta de las potencialidades, aunque disminuidas, que estos pueden desarrollar. Se esfuerza por darles una vida mejor sin que supongan una carga para la sociedad. En este momento decide dedicar su tiempo a la educación durante el resto de su vida.

En 1907 por petición del Instituto dei Beni Stabili de Roma, abre en uno de los nuevos barrios obreros la primera "Case dei bambini" tomando el carácter de institución educativa independiente organizada bajo un método original de educación infantil.

Desde allí la idea se difunde por Italia y también por el resto del mundo.

Su involucración en el proyecto es total. Crea cursos para maestros, publica numerosas obras y recorre el mundo difundiendo el método montessori. Montessori desarrolla su labor pedagógica a partir de los trabajos de dos médicos franceses: Jean Itard y Édouard Séguin. Del primero de ellos, considerado el "padre" de la nueva pedagogía, recoge la importancia de la observación en los niños y de que a estos no se les puede imponer nada.

Del segundo francés tiene en cuenta los ejercicios y materiales creados para ayudar al niño

a desarrollar sus facultades. También estudia detalladamente el caso del denominado niño salvaje de Aveyron.

Años más tarde con la influencia de Pestalozzi cae en la cuenta de la necesidad de preparación del maestro, que en primer lugar debe mostrar un cambio en su persona al mismo tiempo que amar su trabajo y a sus alumnos.

María fallece el 6 de mayo de 1952 en Holanda dejando una huella muy profunda en el campo de la educación. Sin duda alguna nos encontramos ante una referencia a nivel mundial a la que debemos estarle eternamente agradecidos. Lo que busca Montessori es una reforma educativa, a raíz de lo que ella observa en los alumnos y determina como sus necesidades; tratándoles así como el centro de la educación, y más importante todavía de la vida.

El método consiste en desarrollar la autonomía del niño, la italiana concibe a los niños como la esperanza de la humanidad. Dándoles oportunidades de aprendizaje y dejándoles utilizar su libertad los pequeños se convierten en adultos con la capacidad de hacer frente a los problemas de la vida.

Se trata de descubrir la vida del alumno y ayudarlo a alcanzar su potencial interior como ser humano. El niño posee dentro de sí el patrón para dirigir su crecimiento, construyendo así su personalidad y su propio conocimiento del mundo.

La infancia es una etapa con significado propio dentro de la evolución. El niño no es un adulto en miniatura, sino que tiene necesidades e intereses propios, y esto lo sabe la pedagoga, que durante toda su vida trato de proteger y prolongar la infancia. Montessori en un artículo escrito expresamente para la Revista de Pedagogía insiste en que *El niño ha sido siempre considerado como un ser débil, inútil, sin valor social, un ser extrasocial, en una palabra, al cual hay que enseñarle todo, infiltrando en él desde la verdad al carácter, sometiéndole a una disciplina previa, tanto en el hogar como en la escuela. (...) Nadie hasta ahora ha considerado al niño en su propio valor como un gran artista, un trabajador infatigable, puesto que tiene que ir construyendo por sí y de sí mismo el más noble y bello edificio entre todas las obras de la naturaleza: el del hombre adulto. (...) La preocupación por el desarrollo psíquico normal no puede permanecer más tiempo siendo un problema secundario de la civilización. La educación debe basarse sobre las leyes científicas, una de las cuales, la esencial, coloca en primer término el respeto a la personalidad del niño, considerándolo como el tesoro más sagrado de la humanidad.* (Montessori, 1963a, págs. 242-245)

La italiana propone mirar al niño como una esponja. Los más pequeños tienen una mente absorbente que posee una capacidad maravillosa y única. Aprenden todo de manera inconsciente pero poco a poco pasa del inconsciente a la conciencia. La única diferencia entre la esponja y el niño es que la primera tienen una capacidad de absorción limitada.

Los infantes siguen leyes innatas y de esta manera es como desarrollan su propio aprendizaje. Ellos pueden autoeducarse utilizando todo lo que el ambiente les proporciona, pero cualquier directriz del maestro es inútil y detiene su evolución.

Solemos anticiparnos a las acciones y no les dejamos actuar o hacer, porque creemos que aún no tienen capacidad de realizar cosas solos, por evitar que se hagan daño, o por comodidad para conseguir resultados más rápidos.

La educación tiene como misión conocer cuáles son las capacidades reales de cada niño, para poder ayudarle en su justa medida. Se debe dar la oportunidad de experimentar, de equivocarse, de acertar, y todo eso lleva un tiempo, que según la edad es mayor o menor. Debemos escuchar lo que los niños nos dicen y respetar sus decisiones de actuación, no olvidemos que una mayor autonomía favorecer una buena autoestima.

Además María destaca la existencia de unas etapas en las cuales los niños pueden adquirir conocimientos con mucha facilidad, los períodos sensibles. La plasticidad cerebral de los niños muestra que la educación de las potencialidades deber ser explotada tempranamente. La metodología montessoriana se funda en la vida social escolar.

La convivencia diaria en las escuelas promueve la formulación de límites claros y consecuencias lógicas, desarrollando una libertad consciente en los más pequeños. El niño esta dotado de grandes energías creativas, que no pueden ser desperdiciadas. Día a día se cultivan la libre elección y la independencia, indispensables ambas.

El niño, con su enorme potencial físico e intelectual, es un milagro frente a nosotros. Este hecho deber ser transmitido a todos los padres, educadores y personas interesadas en niños, porque la educación desde el comienzo de la vida podría cambiar verdaderamente el presente y futuro de la sociedad. Tenemos que tener claro, eso sí, que el desarrollo del potencial humano no está determinado por nosotros. Solo podemos servir al desarrollo del niño, pues este se realiza en un espacio en el que hay leyes que rigen el funcionamiento de cada ser humano y cada desarrollo tiene que estar en armonía con todo el mundo que nos rodea y con todo el universo. (pág. 204)

Un aspecto importante en la pedagogía de Montessori, son los maestros ya que son los que conviven con los pequeños y les acompañan a lo largo de su etapa educativa ofreciéndoles muchas capacidades tanto afectivas, cognitivas... por ello se hace una especial mención a como estos deben comportarse en las escuelas para que los niños puedan sentirse seguros y realizar actividades de manera autónoma aprovechando al máximo su potencial. También deben inculcar en ellos valores como la humildad, la responsabilidad y el amor.

La maestra enseña poco, observa mucho y tiene la misión de dirigir la actividad psíquica de los niños y su desarrollo fisiológico, por eso se ha cambiado el nombre de maestra por directora, con esta cita Montessori dota de importancia a las directoras y realza su oficio.

La Directora está siempre a la disposición de las madres, y su vida de persona culta y educada sirve de constante ejemplo a los habitantes de la casa, porque hay que advertir que tiene la "obligación imprescindible" de alojarse en el mismo edificio y estar en constante contacto con las familias y con sus discípulos. (...) Verdadera misionera y reina moral del pueblo, si tiene suficiente tacto y buen corazón recogerá extraordinarios frutos de su obra social. (págs. 130-131)

Con respecto al papel del profesor en las escuelas montessorianas, es totalmente de guía. Este le ofrece al niño el ambiente, tanto de una forma cariñosa como respetuosa. Además de que este debe de ser un buen observador, haciéndose así consciente del desarrollo de los niños como de su aprendizaje. El maestro actuará mirando a los alumnos y viendo en que casos debe intervenir o por el contrario dejarlos, porque corregirles de manera constante produce una inseguridad en los niños que provoca que necesiten la aprobación de los adultos en todo momento. Esta cualidad además les permite identificar muchas cualidades de los niños que en un primer momento no aprecian y que les ayudan a conocerlos.

Este también debe centrarse en la importancia del niño, ya que él es el verdadero núcleo de la educación y así caminar con el durante su evolución, apoyándolo siempre, no solo a nivel de presentarle nuevos conocimientos sino que debe en cierto modo proporcionarle un ambiente acogedor ya que los infantes en estas edades son muy pequeños y necesitan amor, una figura maternal.

Montessori, en un primer momento piensa que las profesoras deben de ser mujeres, estas ayudarán a trabajar, a concentrarse y a aprender sirviéndose del material y del entorno adecuado; esta nueva concepción funcionará como recurso para los pequeños ofreciéndoles así recursos y observando su progreso en todo momento. A estas mujeres se les caracteriza con adjetivos como la humildad, la paciencia y la calma, estas son sus mayores virtudes y no sus conocimientos.

Según Montessori, el verdadero éxito de los profesores está en *los niños están trabajando como si yo no existiera*. Con esto vemos como los pequeños tienen la suficiente autonomía como para construir por si mismos su aprendizaje, sin necesidad que la figura de un adulto le condicione a la hora de hacer las cosas. Estos solo deben estar ahí para ayudarles o guiarles en su aprendizaje, porque muchas veces los propios pequeños se ven condicionados por los propios actos de los mayores, de ahí que les debemos dejar que ellos manipulen, investiguen, exploren... porque así van a aprender a base de confundirse y como dijimos anteriormente en conexión con sus ambiente social.

En los métodos en que mayor es la liberta aparente, el Montessori, por ejemplo, la libertad, no es otra cosa que una predeterminación en el autor del método y en el maestro que lo emplea (...). El muchacho puede elegir entre varias actividades predispuestas, pero solo entre ellas. Tiene necesariamente que, o bien elegir una de las mismas, o bien permanecer activo y silencio, tormento demasiado grande para una criatura de pocos años.

Por eso los maestros ingenuos que sin un método o norma controlada de trabajo se aventuran a dejar que sus chicos hagan lo que quieran, sufren el mayor de los desencantos. La clase abandonada a sí misma es para maestros y muchachos una pesadilla. (...) ¿En qué consiste, pues, la libertad escolar? Libertad, libertarse, liberarse equivale a saber y poder superarse los obstáculos que se oponen a que el yo, prescindiendo de las contingencias perturbadoras del momento, pueda entregarse por completo, con íntimo gozo, a su propia creación. (C. Sainz-Amor, *La libertad en la educación*, Revista de Pedagogía, 173, Madrid, 1936, pág. 207)

Además de que este comportamiento de los maestros en las aulas propicia lo que Montessori aludía como la autorregulación. En este momento los niños, por voluntad propia, se favorecen a través de la actividades, avanzando en su propio aprendizaje. Todo ello ayudará a crear un ambiente cálido en el aula.

Este debe de ser una figura importante a nivel motivador de los niños ya que en cierto modo tendrá que propiciar en los pequeños las ganas por avanzar, por seguir con la investigación junto con los deseos de aprender.

Los maestros no imponen reglas de gran carga disciplinar, sino que en los centros Montessori se cuenta con muy pocas normas; lo que les ayuda a los niños a trabajar libremente, además de cumplirlas debido a su implicación.

Otro papel importante que debe desempeñar el adulto, es el de mantener un ambiente en clase, de forma que esté cuidado (tanto a nivel de limpieza como de orden), y adaptado a los alumnos y sus necesidades. Así los infantes puedan disponer de él sin problema ya que los materiales suelen estar a una altura que les permita cogerlos siempre que lo precisen sin ninguna barrera.

En el aula los materiales se disponen ordenados al alcance de los niños evitando así la confusión y facilitando la concentración, el interés y creando el sentido del orden en el niño. Porque como bien dice esta cita de María Montessori, con esta rutina se van instaurando en el niño ciertos hábitos. Además de suscitar así un interés en las herramientas que poseen en el aula, ya que si estuvieran fuera de su alcance o no a la vista, no las utilizarían tanto como en esta ocasión.

Para progresar en su expansión, el niño, libre de manifestar sus actividades debe encontrar en el ambiente algo organizado en la relación con su organismo interno que se está desarrollando por leyes naturales. (...) El secreto del libre desarrollo del niño está todo él en organizar los medios necesarios para su nutrición interna; medios que han de corresponder a un impulso primitivo del niño. (...) En la satisfacción de este impulso primitivo, de esta hambre interior es en lo que la personalidad del niño empieza a organizarse y a revelar sus caracteres; así como nutriéndose es como el recién nacido va organizando su cuerpo y sus movimiento naturales en función al espacio. (Montessori, s.a. [1920?], pág. 61)

La movilidad por el espacio es vital para que el niño se sienta seguro, cómodo y ponga todo de su parte para desarrollar al máximo su potencial interior. Por otro lado, los directores, deben respetar a los niños en su totalidad junto con las necesidades que ellos poseen. Además de que el lenguaje que se utilice para dirigirse a los pequeños debe de ser claro y conciso, utilizando en muchos casos palabras en cierto modo más "técnicas", porque de manera inconsciente se irán incorporando en el niño. Con esto queda claro que se deben evitar las palabras incorrectas.

A continuación resaltamos una de las claves principales del papel de las maestras en las escuelas Montessori. Esta se centra en que se debe enseñar al niño a manipular los objetos con dulzura, para que así aprenda como usarlos de manera breve, simple y directa.

No se deben utilizar premios como recompensa al aprender un ejercicio o realizar una actividad con éxito. Esto es algo muy valioso y sin utilizar galardones el niño desarrollará en su interior las ganas de aprender y no de hacerlo a cambio de recibir algo extrínseco. Buscamos un aprendizaje guiado por una motivación intrínseca, por ejemplo, el mero hecho de formarse en algo nuevo.

A la hora de la explicar una actividad, debe intentar que los niños estén concentrados, para así evitar las interrupciones y que los niños puedan captar el contenido de la actividad y no perderse en la realización del ejercicio. Durante la explicación se debe evitar levantar el tono de voz, porque esto provocará un ambiente perturbador, lo que hará que los niños le acaben cogiendo miedo a la maestra; cosa que no puede suceder porque debe ser su figura de referencia a la cual acudir cuando tengan un problema o necesiten cualquier cosa.

Esto desconcentraría a los alumnos y crearía inseguridades múltiples en ellos.

Los maestros deben respetar en todo momento la labor de los infantes, porque ellos experimentan e investigan con el material, además de observar todos los descubrimientos que los pequeños realizan a través de la manipulación. En el caso de que el niño se tome un descanso se tiene que respetar, porque no tiene que exigírsele un trabajo constante, además que es un tiempo que le sirve para observar al resto de sus compañeros y así aprender de los demás, porque es muy positivo la adquisición de conocimiento de unos a otros.

Como aludíamos con anterioridad, debemos intentar no corregir a los niños en exceso. Interrumpir su trabajo, además de proporcionarle inseguridad a la hora de desarrollar su autonomía, impide aprender a partir de los errores. Entonces, si constantemente reciben refuerzos negativos no se enfrentarán a nuevos retos sino que les costará fijarse nuevas metas. En el caso de que se equivoquen constantemente en lo mismo querrá decir que no han comprendido bien, entonces se lo explicaremos de nuevo desde el principio, para al final ver donde esta el problema e intentar solucionarlo. Volver al punto inicial e intentar erradicar errores del proceso, esa debe de ser la actuación, pues sino estos se enquistarán y serán más difíciles de erradicar.

Es el maestro el que debe formar al discípulo; en sus manos está el desarrollo de la inteligencia y la cultura del niño. El maestro se atribuye una misión dificilísima y carga con una responsabilidad formidable. Los problemas que tiene que resolver son innumerables y gravísimos y forman como una barrera de espinos que los separan de sus alumnos. (...) lo primero que hace falta es disciplina la clase. Si no puede ser por amor se induce por fuerza a los alumnos a prestarse a secundar la obra del maestro. Sin esta base toda la educación y la instrucción serían imposibles, la escuela sería inútil. (Montessori, s.a. [1920?], pág.31)

Con este método también se busca que los pequeños aprendan a leer, escribir, contar y sumar antes de completar los 6 años de edad de ahí que la profesión del maestro sea algo serio y exija una gran preparación, porque así los niños pueden nutrirse de ellos. Podremos resumir la pedagogía de Montessori como la *educación mediante la libertad en un medio preparado.*

Nosotros no hemos pretendido nunca hacer del maestro primario un perfecto auxiliar de laboratorio de Antropología ni un higienista de la infancia ni de la escuela; queríamos tan sólo orientarlo en el sentido de la ciencia experimental, enseñándole a manejar algunos instrumentos, de la misma manera que queremos hoy orientarlo, siempre teniendo en cuenta el límite de sus funciones, en el camino del espíritu científico. (...) [Debemos] capacitarles para que se conviertan en intérpretes del espíritu de la naturaleza; del mismo modo que los que habiendo alcanzado el dominio suficiente de la lectura llegan por medio de los signos gráficos a compenetrarse con el pensamiento de Shakespeare o de Goethe o de Dante. (pág. 95)

En definitiva, un maestro de las escuelas montessorianas debe funcionar como guía, dejando así al niño libre en el entorno permitiéndole experimentar, manipular, investigar...

También debe ofrecerle retos que le permitan estar motivado y así tener como objetivo aprender por él mismo de manera autónoma e individual, y en cierto modo dejarle que también observe a sus compañeros y el trabajo que ellos realizan, para que aprenda de los demás. Y es que en muchos casos a los pequeños le resulta mucho más fácil aprender unos de otros, que trabajar la materia tras la explicación de un adulto. Y es que realmente, *la única disciplina verdadera es la de uno mismo*.

Otro de los aspectos más importantes es el ambiente en el aula. Este debe de estar organizado según las necesidades de los niños, teniendo en cuenta la constante curiosidad de los pequeños. Estos buscan completar un buen desarrollo y aprendizaje y para ello no se les debe presentar ningún obstáculo, sino que se les debe ofrecer un camino limpio y preparado.

Uno de los aspectos que cambia este método con respecto a las escuelas tradicionales es que se suprimen los bancos, que los niños entren y salgan libremente de las aulas, armarios adaptados, sillones fáciles de transportar (ligeros).

O sea es un gran cambio para las aulas ya que en un principio el ambiente estaba más enfocado a un niño tratado como un *adulto en miniatura*"de hecho Montessori incluso hace una comparación a nivel de que la criatura es un esclavo, debido a que no se pueden mover libremente y se utilizan los métodos de premios-castigos con lo que se siente esclavizado.

Sin embargo este método renueva las antiguas concepciones y el espacio pasa a estar totalmente a disposición del pequeño dando así un gran cambio, que es el de tener en cuenta al alumno en todo momento.

Este contexto le aporta grandes beneficios al niño. Le permite cultivar su atención, su voluntad, su imaginación creativa y su educación moral, organizándolo de manera que el pequeño sea el propio protagonista de todo. El aula debe de estar constantemente ordenada porque así también se integra una estructura mental de orden en el pequeño.

Una característica que le hace peculiar es su carácter autocorrector, que lo que permite es una educación autónoma de la cual no dependan de un adulto, sino que se eduquen a sí mismos. Es el principal aspecto de la pedagogía de Montessori, ya que es un carácter innovador.

Se alude a que la mala educación viene por la mala estructuración del ambiente, porque en vez de ser facilitador, resulta un obstáculo y un territorio que conquistar ya que todo esta pensado para personas adultas. Con lo que Montessori proporcionará un cambio en el sentido de que las Casas de los Niños son como una especie de casas en miniatura.

Esta capacidad, es muy importante porque ayuda a los niños a desarrollarse a nivel social porque aquí los niños pueden interactuar unos con otros y también desarrollar aspectos de carácter emocional e intelectual, que asegurarán un orden y proporcionarán seguridad en los niños. A la hora de llevar a cabo este entorno se tendrán en cuenta los principios de simplicidad, belleza y orden, para crear así un clima cálido y estimulante para los más pequeños.

Los espacios son tan luminosos como cálidos dando así una amplitud del lugar y una confianza que permita que los infantes se entreguen a los profesionales del centro.

En estas escuelas habrá tanto plantas, como música, y también libros... porque se querrán abarcar muchas capacidades relevantes para los más pequeños, un ejemplo claro es el contacto con la naturaleza.

Para poner en marcha este espacio debemos organizarlo con anterioridad y de manera cuidadosa, cuidando al máximo los pequeños detalles intentando que no se nos escape ninguno, porque como aludíamos con anterioridad aquí se desarrollarán tanto aspectos sociales, como emocionales e intelectuales. Esto va a favorecer a el crecimiento del niño de manera autónoma, sin presencia de un adulto, porque se sentirán protegidos por el propio ambiente.
El salón del aula esta equipada a través de muebles adaptados para los niños, para así impedir cualquier tipo de barrera a la hora de desplazarse por el medio, de manera que todo este conectado con estanterías las cuales contienen en su interior el material necesaria para cada área, teniendo en cuenta que estos están organizados de manera sistemática y dependiendo de su dificultad.

Nosotros lo hemos visto [al niño] en las "Case dei bambini" feliz, paciente, lento y exacto como el obrero más perfecto y el más escrupuloso conservador de objetos. Para hacerlo feliz basta la cosa mas insignificante: poder colgar, por ejemplo sus vestidos en un perchero colocado a poca altura al alcance de su mano; abrir una puerta que no sea muy pesada y tenga un pomo proporcionado a su mano; cambiar de lugar sin hacer ruido una silla cuyo peso esté adaptado a la fuerza de sus brazos; en una palabra poder vivir en un ambiente en el cual todas las cosas estén construidas según sus proporciones. (Montessori, s.a. [1920?], pág.22)

Este ambiente no provocará en los alumnos una competencia sino que de manera contraria será transmisor de respeto y valor de cada uno de ellos de manera individual, respetando así sus distintos ritmos de aprendizaje y exigiendo a cada uno lo que le corresponde. Uno de los principios que debe cumplir este entorno es que sea estimulante para los pequeños, y que este preparado, es decir, se deben buscar medios ineludibles y adecuados a las necesidades psicológicas de los niños. Este espacio cuenta con ejercicios de vida práctica, gimnasia, juegos al aire libre y un cultivo del pequeño huerto, porque es muy importante que los infantes estén en contacto con lo que les rodea llenándose así de todos los estímulos que puedan captar. Una de las curiosidades que podemos destacar de las aulas, es que desaparecen los pupitres para dejar un espacio libre por el cual los niños puedan moverse sin dificultades. Recordemos además que tanto las sillas, los cuadros, los instrumentos o las mesas, entre otros están totalmente adaptamos para ellos; facilitando en todo momento las actividades que llevan a su propio desarrollo.

Los encargados de poner en marcha este espacio serán los maestros que según Montessori, están formados de manera científica. Con esto queremos decir que están más capacitados que nadie para prepararlo y permitir así las libres manifestaciones de los niños. Sin duda alguna esto exige una gran responsabilidad para estos profesionales.

Los materiales se crearon para provocar un desarrollo tanto a nivel intelectual como de los sentidos (se conocer las tablillas con superficies ásperas y lisas, las cubiertas de hilos de diversos colores, las formas geométricas, los ejercicios de silencio...). Su selección es muy difícil para el director, ya que no pueden agotar en exceso la mente sino más bien divertir al pequeño; tampoco podemos permitir que sean aburridos, y mucho menos caer en la monotonía, es decir, repetirlos frecuentemente.

En ellos se busca que sean correctores multisensoriales, es decir, secuenciales para que faciliten el autoaprendizaje, porque lo principal en esta pedagogía es que los niños aprendan tanto de lo bueno como de lo malo de forma autónoma. Estos van a ayudar a coordinar tanto el cuerpo como la mente. Con esto, se ayudará a los niños a ordenar y a clasificar las propiedades físicas del mundo en el que viven. En el caso de los materiales que tienen que ver con las matemáticas, estos nos ayudan a adquirir conceptos relacionados con esta ciencia. También existe un material dedicado al lenguaje que ayuda a prepararse para leer y escribir, sin exigencias. Este permite que los pequeños vayan poniéndose en contacto con estas destrezas y que cuando estén listos se lancen a aprenderlas, de manera que esta progresión sea natural.

M. Montessori, crea un material didáctico específico que es un punto fundamental para la implantación de la pedagogía, el cual ayuda tanto a los maestros a enseñar, como a los estudiantes a aprender. Lo que busca es captar la curiosidad de los pequeños y guiarlos en cierto modo, de tal manera que por ellos mismos construyan su propio conocimiento. Estos materiales se pueden utilizar tanto a nivel individual como en grupos, ya que en ambos casos se les puede sacar un gran partido. En el caso de que una tarea se realice con los compañeros ayudará a que estos puedan interactuar unos con otros, generando así un intercambio de opiniones, ideas, culturas...

La desconfianza hacia la experiencia natural y la consiguiente exageración del control exterior se revelan tanto en el material suministrado como en el contenido de las órdenes del enseñante. El temo al material bruto se muestra en el laboratorio, en el taller de adestramiento manual, en los Kindergarten frobelianos y en las Casas de los Niños de Montessori. Se exigen materiales que hayan sido sometidos ya al trabajo de refinación de la inteligencia; tal exigencia se impone tanto para las disciplinas de las ocupaciones como para el aprendizaje más propiamente académico. Es cierto que este material controlará las operaciones de los alumnos de forma que puedan prevenirse los errores. Pero la idea de que un alumno que trabaja con este material absorberá de alguna manera la inteligencia implicada originariamente en su formación, es falsa. (...) Cuando la finalidad de la actividad se halla limitada a la comprobación de estas cualidades, el conocimiento que de ella se deriva es sólo técnico. (Dewey, en Bartolomeis, 1979, págs. 160-161)

Todas estas herramientas reúnen en sí cuatro características comunes que son: funcional, experimental, de estructuración y de relación, además de la autocorrección que estos poseen. Esto facilita que los pequeños nunca se equivoquen sin que se den cuenta ellos mismos. En el caso de que no se entienda la utilización del material o la elaboración de las actividades, los maestros deben observar el problema y explicar el funcionamiento desde el principio.

También se tendrán en cuenta tanto las texturas, como los colores, las figuras geométricas, las formas... Diferencias o aspectos comunes que los alumnos conocerán a través de la capacidad de manipular. Desarrollando al mismo tiempo una capacidad creativa.

En cuanto a los materiales sensoriales, debemos resaltar su importancia ya que en la pedagogía no se deben medir las sensaciones sino educar los sentidos. Estos se agrupan según las distintas percepciones.

El método que he empleado consiste en hacer un experimento pedagógico con un objeto del material de enseñanza y esperar la reacción espontánea del niño. (...) Hago uso de un material de enseñanza que a primera vista podría tomarse por un material psicométrico. (...) La profunda diferencia entre ambos materiales radica en lo siguiente: los estesiómetros sirven para medir mientras que mis instrumentos sirven para hacer ejercitar los sentidos.

En un primer momento el tacto se trabaja a partir del agua a diferentes temperaturas; esta se puede tocar y así apreciar las diferencias. Con esto también trabajamos contenidos relacionas con el cuidado personal, como por ejemplo, inculcar unos hábitos de limpieza. En cierto modo si no tienen las manos limpias no podrán apreciar las sensaciones de manera precisa. Este sentido se trabaja a partir de las regiones de la mano, con lo que se le enseña a como tocar los distintos objetos. Una variable que se le puede añadir es que toquen las cosas con los ojos cerrados para que se puedan centrar más en este sentido y percibir mejor tanto las diferencias como las similitudes de los objetos. Esto les gusta tanto que lo repiten en numerosas ocasiones.

Otros ejemplos para poder trabajar son a través de otros papeles, cartulinas, telas...

En cuanto al sentido estereognóstico, relacionado también con la vista, este es el que le ofrece a los niños la posibilidad de utilizar sus ojos como si fuesen las manos. Se trata de realizar una serie de ejercicios con cubos de ladrillos. Tras la discriminación visual y el establecimiento de esta en la mente se manipulan los objetos y se aprecian de forma manual las muchas más diferencias.

Con respecto al olfato. Está muy poco desarrollado en estas edades lo que resulta complicado llevarlo a cabo. A pesar de ello se experimentan con los niños las distintas intensidades que pueden tener los olores. Este sentido se complementa con el gusto que también resulta engorroso para proponer en el aula, pero sin duda alguna, un momento propio para resaltar estos dos factores es el momento de la comida, ya que esta llena de estos elementos. Así se relacionan de forma práctica contenidos educativos con otros de la vida diaria. Poco a poco se desarrollan las capacidades y surge un aprendizaje.

La vista se trabaja a partir de figuras de diferentes tamaños, utilizando la correspondencia término a término, etc. En estas actividades se permite ver los distintos tamaños de los elementos y sirven para establecer una clasificación de los objetos, porque a pesar de que en un primer momento los alumnos no sean capaces de verlos, más adelante lo harán de manera inconsciente. Aquí también juegan un papel muy importante los colores, porque captan la atención del niño al mismo tiempo que componen otra clasificación. Con este sentido se trabajan términos como la longitud, la altura o el tamaño.

Por último el oído. Lo más destacable de este es la importancia de que se desarrolle, porque de él depende la educación del lenguaje, contenido muy importante en la educación infantil. También es beneficioso que se les enseñe a los más pequeños a agudizar este sentido para que puedan distinguir los sonidos más ligeros y los más fuertes y así poder compararlos y diferenciarlo. Esta discriminación evoluciona de manera gradual, poco a poco. Es necesario crear una disciplina que consista en distinguir sonidos ya que para esto se necesita un absoluto silencio. En el aula se tienen que cuidar los gritos y el exceso de ruido a la hora de mover el mobiliario. Para perfeccionar esto, la clase cuenta con numerosos objetos musicales, los cuales aportan distintas tonalidades, alturas, timbres... que ayudarán a agudizar el oído además de dar la oportunidad de poder distinguir entre una gran variedad de sonidos.

Otras características a resaltar son: la importancia de la manipulación a la hora de aprender; el autocontrol en el cual los niños aprenden a partir de ensayo-error y así ven las diferencias, también puede resultar positivo la revisión de aprendizajes posteriores tomándolos así como punto de partida; y la polivalencia de los materiales, que con un solo material se pueden hacer más cosas, por sus distintos usos. Una particularidad de esta última característica es que esto se realiza de forma individual y le ofrece a cada uno de los pequeños la oportunidad de determinar peculiaridades y utilidades de cada elemento.

La elección de cada material es única y exclusivamente decisión del alumno, nel maestro no puede imponer el uso de ningún elemento. De esta manera se favorece la autoeducación, la independencia, la coordinación, el orden...

Existe en ellos una progresión, por lo que se pasa de los más sencillos a los más complejos en grado de utilización. Esta es la huella que María Montessori deja en el sistema educativo, una metodología que renueva la escuela y las prácticas educativas. Su cientificidad combinada con el mínimo con el que cuida cada pequeño detalle hace de su propuesta un referente actual y fu-

turo para cualquier diseño educativo centrado en la etapa infantil.

Yo creo que con mi método he logrado establecer las condiciones de estudio necesarias para llegar a alcanzar una pedagogía científica; y el que adopte este método abrirá por este solo hecho en cada escuela y en cada clase un laboratorio de pedagogía experimental. De aquí ha de venir la solución positiva de todos los problemas pedagógicos de que se habla. Algunos como la libertad de los niños, la autoeducación y la armonía entre la acción educativa de la escuela y la de la familia, han quedado resueltos. (págs. 353 -354)

A pesar de que en la actualidad existen materiales inspirados en las ideas montessorianas, éstos no se utilizan ligados a un verdadero respeto por el niño y sus estadios de desarrollo. La metodología se ha separado del espíritu que la fundamentaba. Por este motivo, desde aquí hacemos un llamamiento a todos los maestros que aman su trabajo, y les recordamos la inmensa responsabilidad de su trabajo. Y es que como indicó la pionera: *Tocar al niño es tocar el punto más delicado y vital. Donde todo puede decidirse y renovarse; donde todo está lleno de vida; donde se hallan encerrados los secretos del alma. Allí se elabora la educación del hombre del mañana.*

Nuestra reflexión personal

Hace tres años decidimos apostar por nuestra vocación y centrar todos nuestros esfuerzos en convertirnos en maestras. Desde entonces hemos aprendido mucho; en la Universidad adquirimos la base teórica necesaria para entender, primero, y actuar después y, gracias a los periodos en los que observamos la realidad de la práctica en las escuelas, cada día estamos más preparadas para escoger aquello que, confiamos, nos permitirá desempeñar nuestra labor de la mejor manera posible. María Montessori amaba su profesión y a ella dedicó toda su vida. Consideramos que la ilusión, la pasión y el valor deberían ser los primeros requisitos para ejercer como docente. Basta con tener confianza: en uno mismo y, sobre todo, en las infinitas posibilidades de los niños.

A lo largo de nuestra experiencia como estudiantes, nos hemos sentido presionadas, memorizando desde pequeñas datos que pronto olvidaríamos. Un buen estudiante es aquel que se mantiene callado, obedece las instrucciones del adulto y es capaz de retener la información el tiempo suficiente para sacar un sobresaliente en el examen.

En las Casa dei Bambini el niño era *feliz, paciente, lento y exacto*. Los pequeños disfrutaban del aprendizaje y deseaban continuarlo. ¿Por qué actualmente la mayoría de los jóvenes se aburren y rechazan el estudio?

Igual que la italiana, creemos que la disciplina surge de la libertad. Queremos dar a los infantes la oportunidad de llegar a ser la mejor versión de sí mismos, de gozar con sus propias creaciones y de descubrir el potencial interior que los convertirá en artistas, escritores, médicos, arquitectos, músicos... El orden exterior permite y facilita el orden en la estructura mental y la concentración en la tarea. Los errores son los pasos previos al éxito. Con todo ello queremos decir que nuestra fe en el niño es ciega; que en él vemos un ser capaz de superarse diariamente y de conseguir todo aquello que se proponga.

Nadie más que nosotros tiene la posibilidad de cuidar lo más valioso de la vida, los niños.

Referências bibliográficas

Agricultura sustentable. (s.f.). En Biografías y vidas. Recuperado de *www.biografiasyvidas.com/biografia/m/montessori.htm*

*Agricultura sustentabl*e. (s.f.) En Asociación Montessori Española. *asociacionmontessori.net*

Baltazar, G. (2012). *El manual personal de la doctora Montessori: Traducción de "Dr. Montessori's own handbook"*. España: Createspace

Campo, O. (2003). *Método Montessori. Psicopedagogía II Semestre*. Recuperado de http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=350

Méndez, L. (2010). *María Montessori y su método en la Educación Infantil*. España: *lulu.com*

Sanchidrián, C. (2013). *El método de la Pedagogía cientifica. Aplicado a la educación de la infancia*. Madrid: Biblioteca Nueva

Standing, E. (2002). *La revolución Montessori en la educación*. España: Siglo XXI

Trilla, J. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. España: Graó

La competencia lingüística: experiencia educativa en las escuelas andaluzas

Josefa Beltrán Ruiz Centro del Profesorado de Málaga
Mª Rocío Pascual Lacal Centro del Profesorado de Málaga

La lectura como competencia clave para desarrollo del discente

El aprendizaje de la lectura y la escritura se logra en el niño de forma natural. Al convivir e intercambiar experiencias con compañeros mayores que ya leen y escriben, propicia en el niño su deseo de hacerlo. Según las habilidades e intereses propios de su edad, creará una atmósfera que favorezca su desarrollo. Montessori 1937

Leer es una actividad fundamental e imprescindible en la sociedad del siglo XXI dada la enorme repercusión que los textos escritos tienen en las actuales formas culturales y máxime desde que las tecnologías de la información y la comunicación han otorgado una nueva dimensión y un gran protagonismo a los medios escritos. Conseguir que las nuevas generaciones sean buenos lectores es un reto necesario no sólo para lograr que comprendan y produzcan textos sin dificultad, sino también para que sean capaces de elegir y manejar la información que nos llega por diferentes vías.

Leer y escribir son acciones complejas que requieren mucho más que descodificar un texto.

Lo que hace algunos años era considerado un niño o niña alfabetizado es hoy por hoy insuficiente. Un buen lector en nuestra sociedad es un lector polivalente y competente que debe dominar diferentes formas de lectura, asimilar diferentes tipos de textos y manejar diferentes soportes. Es un lector que desarrolla la actividad lectora movido por diferentes razones, y lo hace en distintos contextos y situaciones. El lector actual busca información para decidir, para adquirir conocimientos, para realizar diferentes acciones, para construir su visión de la realidad, para disfrutar y entretenerse, para comunicarse con los demás. Es un sujeto que lee comprensivamente; sabe interpretar lo que lee; es capaz de emitir juicios críticos; reformula y transforma los contenidos...

Los cambios que ha experimentado la sociedad en el último tiempo no han sido indiferentes para el sistema educativo. Al contrario, han influido notoriamente, modificando las formas de aprender y de facilitar el aprendizaje. Específicamente, en el área de la lectura, los hábitos han cambiado, el contexto y las posibilidades que éste ofrece son otras, y han exigido ajustar las prácticas pedagógicas.

La generación actual de niños y niñas han perdido el camino hacia el placer de la lectura, por lo cual es necesario encontrar un modo de regreso hacia este; una manera de conseguirlo es no transformar este placer en carga, hay que mantener por encima de todo ese goce hasta que sin darse cuenta, tanto los individuos de toda edad lo conviertan en un deber. Por su experiencia como docente, Pennac (1993) subraya la importancia de entusiasmar a los alumnos para que comiencen a leer por puro placer.

Insiste en que para hacer nuevos lectores a los niños y niñas hay que intentar contagiar el amor por la lectura en lugar de machacar con lecturas obligatorias y aburridas.

Apoyándose en Vigotsky, Rodari (2000) acopló retórica y juego, para potenciar las asambleas de los niños. Los cuentos populares eran su materia prima, especialmente los de Andersen. De Vigotsky aprendió Rodari que la imaginación del niño, aplicará sus instrumentos en todos los aspectos de la experiencia que provoquen su intervención creativa.

Los educadores al iniciar en las escuelas el aprendizaje lector deben tener en cuenta qué saben los niños acerca de la lectura, cuál ha sido su información familiar acerca de su riqueza y funcionalidad. Deben motivarlos a "leer" todo lo que quieran y les interese, aprovechando su innata curiosidad por obtener respuestas del mundo que los rodea. Es necesario presentarles actividades sumamente atractivas y, sobre todo, participativas, en las que los niños y niñas al descubrir el código (decodificación) logren atribuir significado a lo que leen.

Para el alumnado de Educación Infantil, la lectura solamente tendrá sentido en la medida en que satisfaga sus intereses lúdicos y les aporte alguna utilidad.

La finalidad de este aprendizaje lleva a una lectura verdaderamente comprensiva, que permita disfrutar, informarse, aprender autónomamente, logrando que sea útil para la escuela y para la vida.

El perfil docente para una escuela infantil de calidad. medidas de impulso en la formación continua del profesorado

La nueva educación debe destruirlos y mostrar un horizonte libre. La nueva educación es una revolución. Una revolución no violenta: si triunfa, las revoluciones violentas se volverán imposibles. Montessori, 1994

El educador del siglo XXI requiere un perfil de un profesional autónomo, flexible, investigador e innovador, que sea capaz de adaptar los currículos a las características del centro y del alumnado con el que desarrolla su tarea y de colaborar con sus colegas y con las familias.

Su intervención antes, durante y después de la puesta en marcha de las secuencias de aprendizaje requieren de habilidades que hagan posible el desarrollo integral del alumnado, para ello es importante:

- asegurar la creación de un clima seguro y relajado en el centro de Educación Infantil;
- estar atento a las propuestas e intereses de los niños y niñas;
- fomentar y motivar a los niños;
- crear un entorno que propicie la acción y la experimentación;
- planificar e implantar proyectos y actividades globalizadas;
- interactuar con los alumnos y ayudarlos a aprender y desarrollarse;
- observar al alumnado y estar atentos en la marcha del proceso de enseñanza- aprendizaje;
- intervenir en ese proceso modificando lo que sea necesario, de forma contingente a los progresos y dificultades que los niños y niñas vayan manifestando.

Este perfil profesional se podría concretar en las funciones de orientador del menor y la familia, tutor, reflexivo, investigador, organizador, y promotor de la actividad, variedad y cambio escolar.

Para Zabalza (1992), el profesor como *profesional del currículo* implica ir más allá de lo que podría significar el referirnos a él en la acepción más habitual de *profesional de la enseñanza*, ya que no sólo ha de enseñar su materia o atender a su aula, sino que desarrolla un currículo, es decir, integra su trabajo en un proyecto formativo global del que él mismo es parte. Esta nueva visión le exige, por tanto un nuevo repertorio de competencias profesionales que van más allá de una mera actitud positiva hacia el cambio y el trabajo cooperativo.

Por lo pronto, la incorporación de niños y niñas de tres años al segundo ciclo de la Educación Infantil ha revolucionado, en cierta manera, la organización del aula y del trabajo de

los profesionales de esta etapa, que tienen que tratar con niños y niñas escasamente socializados, vivos y dinámicos, a los que le cuesta mucho central su atención en las actividades, atender instrucciones, aceptar las reglas básicas, mantenerse dentro de procesos prolongados, etc. Todos estos aspectos se convierten en contenidos del aprendizaje en el primer curso del ciclo. El instrumento fundamental de que dispone el maestro o la maestra es su propia presencia y el disponer de un espacio físico especialmente enriquecido y estimulante.

Vemos, pues que, aunque las funciones de la profesionalidad docente y sus exigencias es aplicable a todos los niveles del sistema educativo, las competencias del profesorado de Educación Infantil poseen perfiles propios. Además, la vertiginosidad de los cambios sociales, culturales y económicos que se vienen produciendo, sobre todo, en los últimos años hace que el profesorado tenga que asumir papeles no considerados hasta ahora, a fin de poder atender a las demandas de una sociedad compleja y en permanente evolución.

Como apunta Imbernón (1994) para que la institución educativa eduque realmente en la vida y para la vida del futuro ha de dejar de ser un lugar exclusivo en el que se aprende únicamente lo que es básico: las cuatro reglas, los valores más elementales, la socialización humana, un oficio... Ya que cada vez más (y ésta es una de las grandes diferencias con épocas anteriores) comparte el poder de la transmisión de conocimiento con otras instancias socializadoras: televisión, medios de comunicación de todo tipo, redes informáticas y telemáticas, mayor cultura social, educación no formal... y la institución educativa necesita de estas instancias de socialización para educar a los niños y para asumir que ella es también una manifestación de la vida en toda su complejidad. (Imbernón, 2004)

En este contexto de intensos, ambiguos y complejos cambios tiene lugar el proceso de socialización de los niños, precisamente en la etapa más permeable de su desarrollo. En consecuencia, como señala Pérez Gómez: *La tarea educativa de la escuela requiere la utilización del conocimiento y la experiencia más depurados y ricos de la comunidad humana para facilitar la adaptación a los cambios, favorecer la integración social y, al mismo tiempo, facilitar el desarrollo consciente y autónomo en los individuos de modos propios de pensar, sentir y actuar. En definitiva, la potenciación del sujeto*. (Pérez Gómez, 2000)

En este marco, la investigación-acción se convierte en el mejor aliado de los maestros y maestras para resolver los problemas que se plantean en su aula y mejorar sus prácticas. Se pretende con ella resolver asuntos o situaciones concretas sin ánimo de realizar ninguna generalización con pretensiones teóricas. El perfil actual del docente investigador sería:

- reflexiona sobre la práctica docente;
- busca relacionar la práctica con la teoría e investiga para mejorar su tarea;
- intenta comprender en profundidad la situación que investiga;
- trabaja en colaboración con colegas, familia y expertos;
- se plantea preguntas relevantes;
- busca información selectiva para fundamentar su trabajo;
- utiliza los medios e instrumentos adecuados para la recogida de datos;
- indaga los aspectos y variables ocultas del problema que investiga;
- selecciona, organiza, analiza y valora la información;
- comparte sus conocimientos;
- lleva a cabo propuestas de acción como un supuesto de mejora de la práctica.
- fundamenta sólidamente sus afirmaciones.

Los Centros de Profesorado desempeñan un papel relevante, constituyéndose en espacios que dinamizan, asesoran y favorecen las iniciativas de formación en grupos de trabajo del profesorado de su zona, los acompañan en la formulación, desarrollo y evaluación de sus proyectos, facilitan información y recursos para la realización de estas actividades, las articulan e integran como parte destacada de su plan de acción, difunden sus logros o resultados y promueven la organización de estos grupos en redes través de las que se pueda producir un intercambio enriquecedor de conocimiento y experiencias (Orden 6/9/02).

Podríamos contemplar tres modalidades diferentes de actuación según el ámbito de implementación:

- proyectos impulsados por un centro educativo en los que se pretendan transformaciones de la cultura pedagógica y organizativa del mismo;

• proyectos de colectivos de profesores de un área o nivel (de uno o varios centros) en los que se someta a experimentación un enfoque didáctico específico;

• proyectos de profesores de diferentes centros, áreas o niveles que comparten un enfoque pedagógico y didáctico general (art. 6.1, Orden 9/6/03).

Es evidente que los grupos docentes del mismo centro pueden convertirse en grupos de trabajo estables con necesidades compartidas derivadas de una misma realidad, y en este enclave es donde el asesor de referencia de los centros del profesorado incide. Este marco es el idóneo para la reflexión, autoevaluación y la acción de los docentes sobre su propia práctica y es, además, el medio ideal para la formación permanente del profesorado y, como consecuencia, para la mejora de la calidad educativa.

No obstante, la inestabilidad de la plantilla de algunos centros educativos dificulta enormemente esta tarea. Por lo que, también podrán constituirse grupos de trabajo con maestros y maestras de distintos centros que comparten necesidad e inquietudes.

Esta modalidad de formación –docentes de un mismo centro educativo– facilita el análisis crítico de la realidad, lo que les permitirá profundizar en sus prácticas educativas ante el contexto que los engloba. Por lo tanto, el centro educativo es, sin lugar a dudas, el espacio donde emanan las necesidades de formación ligadas al contexto más próximo, y donde los principios de protagonismo, autonomía y funcionalidad cobran un sentido pleno. Es, precisamente, en los centros (en el quehacer diario), donde surgen las dificultades concretas y tangibles a las que los profesores y profesoras nos enfrentamos en primera persona y es, justamente ahí, donde deben surgir también las soluciones dialogadas y concretas para paliarlas.

Los principios que han de llevar implícito cualquier plan de autoevaluación y mejora de las prácticas educativas, debería:

• derivado de un proceso sistemático de autoevaluación y diagnóstico;

• realista y vinculado a las necesidades sentidas y expresadas por las personas implicadas;

• concreto y sencillo en su planteamiento;

• planificado en un proyecto articulado;

• con responsabilidades fijadas, sin olvidar que se estructura en un marco de colaboración;

• con un seguimiento que verifica los logros de las actuaciones;

• con el punto de vista puesto en su integración en la vida institucional.

En definitiva, se hace imprescindible que nos concienciemos que la formación es esencial ya que promueve el conocimiento, las habilidades y las actitudes del profesorado, mejora y transforma la cultura profesional. Todo lo cual redunda en los resultados escolares y en la calidad de la educación.

La competencia lingüística en las escuelas infantiles andaluzas

La libertad del niño debe tener como limite el interés colectivo, y como forma lo que universalmente consideramos "buen comportamiento". Debemos, por tanto, controlar en el niño todo lo que ofenda o moleste a otros, o cualquier cosa que apunte hacia actos rudos o de mal gusto. Montessori, 1937

La escuela infantil proporcionará la oportunidad a los niños y niñas de este ciclo de continuar acercándose al uso y aprendizaje del lenguaje escrito como medio de comunicación, información y disfrute.

Desde la incorporación a este ciclo, los niños y niñas aprenderán a diferenciar entre las formas escritas y otras formas de expresión gráfica como el dibujo y, progresivamente, aprenderán las convenciones del sistema de escritura: Linealidad, arbitrariedad, etc., e identificarán letras y palabras muy significativas como su nombre propio y el de algunas personas que los rodean. Así, la iniciación al conocimiento del código escrito se realizará a través de palabras y frases muy significativas o usuales como el nombre propio, título de cuentos.

Los niños y niñas irán usando gradualmente, de forma autónoma, los diferentes soportes de la lengua escrita como libros, revistas, periódicos, folletos publicitarios, guías de viajes, carteles, etiquetas de productos y, desde luego, las pantallas de los diversos instrumentos que nos ofrece la sociedad del conocimiento y las nuevas tecnologías.

A través de la utilización del formato y del contenido de los mismos irán comprendiendo que cada texto suele presentarse en un soporte determinado, en función del cual, es posible anticipar el tipo de texto.

La experiencia en situaciones diarias de lectura en voz alta convertirá a los niños y niñas de esta etapa en partícipes de prácticas letradas compartidas, siendo ellos quienes realmente están leyendo, comprendiendo e interpretando el contenido del texto, vivenciando momentos mágicos donde las grafías del texto se convierten en lenguaje oral. Se ayuda de esta forma, a entender las funciones y estructura del lenguaje escrito, así como a la utilización gradual de las mismas. Estas lecturas, escuchadas con interés y atención, versarán sobre todo tipo de textos sociales, y responderán a los usos sociales y culturales del lenguaje escrito como medio de comunicación, información y disfrute ayudando progresivamente a entender la importante función que cumple al conservar la información.

Leer es comprender un texto escrito. Es un proceso activo donde cada lector tiene un objetivo determinado, un por qué leer, construyendo el significado al interactuar con el mismo, poniendo en juego sus conocimientos previos.

La lectura, así entendida, genera pensamientos, sentimientos, ideas y emociones, potenciando la idea de lectura como un proceso de interpretación y comprensión, más que la asociación de sonidos a letras. Se trata, de esta forma, que los niños y niñas lean y escriban como un proceso de acercamiento progresivo al conocimiento del lenguaje escrito.

Las oportunidades que los niños y niñas tienen de asistir a sesiones donde otras personas transmiten o leen, de forma interactiva, compartida, así como las que tienen de producir textos orales similares a los escuchados influyen en el desarrollo del lenguaje verbal, tanto oral como escrito. Por este motivo el profesorado que ejerza la tutoría, diariamente, creará situaciones donde los niños y niñas escuchen y comprendan textos orales como cuentos, relatos, leyendas, poesías, rimas, adivinanzas, trabalenguas tradicionales o contemporáneas-, etc. que recojan la riqueza cultural andaluza, como fuente de placer y de aprendizaje. Algunas de estas situaciones incluirán el recitado de textos de carácter poético, de tradición cultural o de autor, disfrutando de las sensaciones que el ritmo, la rima y la belleza de las palabras producen. En otras ocasiones estarán centradas en la escucha con interés y atención de explicaciones, instrucciones o descripciones transmitidas o leídas.

Especial atención cobra a estas edades las lecturas de cuentos y otras obras literarias. Con estas lecturas, convertidas en momentos gratificantes y afectivos, los niños y niñas aprenderán a sumergirse en el texto mientras su imaginación va creando personajes y escenarios únicos, aprendiendo a vivenciar y a enamorarse de la literatura, acercándose a este arte universal a través de la magia de sus relatos, lo que creará interés por compartir interpretaciones, sensaciones y emociones.

La dramatización de algunos de estos textos generará disfrute e interés por expresarse con ayuda de recursos extralingüísticos. También se acercarán a la literatura a través de las sensaciones, comprensión y recitado de algunos textos poéticos, del rico acervo cultural andaluz, representado por la tradición cultural y la obra de poetas andaluces, disfrutando de las sensaciones que el ritmo, la rima, y la belleza de las palabras producen. Igualmente, se tendrán en cuenta otras manifestaciones literarias reflejo de la pluralidad cultural de la sociedad andaluza actual. En todo caso, los textos leídos a los niños y niñas en la escuela han de responder a las más altas exigencias de una obra literaria.

Se promoverán y se crearán desde muy temprano momentos donde se invite a escribir en situaciones reales: Expresar mensajes, hacer listas de compra, escribir el nombre a las producciones propias, etc. Los primeros intentos de escritura -trazos no convencionales- irán dando paso, en una secuencia, a la utilización de algunas convenciones del sistema de la lengua escrita como arbitrariedad, linealidad, orientación y organización en el espacio.

Los niños y niñas descubrirán el placer de producir mensajes que progresivamente, respondiendo a la evolución de sus ideas sobre la escritura, serán cada vez más precisos, convencionales y legibles.

Escribir supone un complejo proceso cognitivo o intelectual que acaba con la producción de un texto. Este proceso incluye la planificación de aquello que se va a transmitir, su fijación en un soporte determinado (papel, pizarra, etc.) y la revisión de lo escrito.

Debemos ofrecer oportunidades de escritura en educación infantil que contemplen este proceso, en situaciones y contextos significativos.

Dichas situaciones no tienen por qué supo-

ner el trazado directo por parte de los niños y niñas. Dictar el texto a una persona adulta o a otro niño o niña con mayor dominio de la escritura, además de crear importantes interacciones, convertirá a los niños y niñas de esta etapa en auténticos escritores y escritoras.

En el segundo ciclo de la educación infantil, el trabajo en torno a textos de uso social irá generando conocimientos sobre cada uno de ellos en función de su utilización en situaciones de la vida cotidiana. A través de estas situaciones de aprendizaje, los niños y niñas tendrán la oportunidad de interactuar con los textos, interpretando y produciendo, leyendo y escribiendo de forma compartida.

A través de aproximaciones sucesivas, que les permitirán ir profundizando en el objeto de conocimiento, será como los niños y niñas irán aumentando su capacidad para producir e interpretar los textos que utiliza la sociedad letrada y democrática.

Las situaciones de la vida cotidiana ofrecen oportunidades donde es necesario utilizar el lenguaje escrito y por tanto, promueven el deseo e intento de apropiarse de los usos culturales de lectura y escritura por parte de los niños y niñas. Será importante ofrecer modelos lectores, tanto cuando se lee en voz alta como cuando se hace de forma natural, en silencio. Así mismo, los niños y niñas necesitan ver cómo alguien experimentado escribe, tanto si lo hace para sí, concentrado -una nota a la familia, el diario de aula, un poema, etc-., como cuando lo hace interactuando con ellos, resolviendo dudas, escribiendo a su dictado, mostrando una disposición y actitud favorable hacia la complejidad de este proceso. El aprendizaje se produce en función de las oportunidades que tienen de interactuar en compañía de otros con el objeto de conocimiento. Por este motivo tutores y tutoras, partiendo de los conocimientos previos de cada niño y niña los invitará a escribir valorando sus producciones, los estimulará para que aventuren el contenido y significado de textos, intentando comprender el particular proceso de aprendizaje de cada uno de ellos. La biblioteca de aula se perfila como un espacio imprescindible tanto para el acercamiento a la literatura como a todo el lenguaje escrito.

Consecuentemente, respondiendo a lo que puede encontrarse en toda buena biblioteca, ha de contener textos de uso social que favorezcan la interacción y ayuden a generar ideas sobre la funcionalidad y la utilidad de los mismos: cuentos y otros géneros literarios, comics, enciclopedias, diccionarios, biografías, libros de arte, revistas, periódicos, mapas y guías turísticas, recetarios de cocina, textos en otros idiomas, etc., ya sean impresos o en formato digital. Los niños y niñas, a través de su uso, aprenderán a respetarla, cuidarla y, la enriquecerán aportando textos, compendios y libros producidos por ellos mismos o recuperados de su entorno. Será así como aprendan a valorar la biblioteca como un recurso informativo, de entretenimiento y disfrute. La presencia en el aula de otros textos de uso social habitualmente no presentes en la biblioteca como folletos publicitarios, prospectos y recetas médicas, envases y etiquetas de productos, instrucciones de montaje de juegos o muebles, notificaciones del banco, etc..., ayudarán a los niños y niñas en su aproximación a los usos reales del lenguaje escrito. Estos textos podrán estar presentes en aquellos espacios donde, en situaciones de la vida cotidiana, puedan ser utilizados con el fin para el que fueron creados.

Los teclados y pantallas de la sociedad del conocimiento, instalados en la biblioteca o en otro espacio, serán un recurso necesario para acercar a los niños y niñas al lenguaje escrito. La utilización de ciertos programas informáticos y procesadores de textos con los que se hace necesario leer y escribir como en la vida real, la utilización de internet donde es posible encontrar todo lo que busque y comunicarse con el resto del planeta, etc., serán necesarios para comprender y elaborar conocimientos sobre los usos del lenguaje escrito en las escuelas andaluzas del siglo XXI.

Programas educativos sobre formación del profesorado en lectura de ámbito andaluz

Es preciso que la escuela permita las libres manifestaciones de los alumnos, libertad que permita el desarrollo de las manifestaciones espontaneas del niño.
Montessori, 1937

En el ámbito de la Comunicación Lingüística, la Consejería de Educación ha puesto a disposición de los centros educativos andaluces una serie de programas destinados a la mejora de esta competencia, incluyendo la lectura, la escritura, la creatividad y las alfabetizaciones múltiples.

Dentro de la misma estrategia de apoyo a la Competencia Linguística , la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía puso en marcha por primera vez durante el curso 2013-2014,cuatro programas con el objetivo de fomentar en el alumnado la capacidad lectoa que llegaron a 169.000 estudiantes de Infantil, Primaria y Secundaria. Además, 1064 centros escolares solicitaron participar en alguno de los cuatro programas y 13.055 docentes han recibido formación específica para impartirlos. Tanto desde el punto de vista del alumnado como del punto de vista del profesor, los programas resultan especialmente atrayentes porque ofrecen posibilidades de actuación para conseguir un aprendizaje más efectivo.

La fundamentación de dichos programas se basa en concebir el aprendizaje como un proceso activo, resultado de muchos factores y que abarca fases distintas pero relacionadas estrechamente y su importancia radica en que buscan apoyar a los docentes en el desarrollo de la competencia lectora proporcionándoles nuevas estrategias.

La propuesta de trabajo que se establece en estos proyectos consiste básicamente en trabajar en las aulas respaldando la lectura desde cuatro puntos de vista:

a) la más tradicional, con el programa *Clásicos Escolares* que desarrolla el trabajo con obras del canon literario,

b) desde la escritura a través del proyecto *Creatividad literaria*,

c) a partir de las nuevas alfabetizaciones digitales y tecnologías: *comunicación*,

d) y un cuarto programa dirigido a las familias para desarrollar en coordinación con los centros docentes: *familias lectoras*.

Familias lectoras

La Consejería de Educación, Cultura y Deporte pone a disposición de los centros educativos andaluces el programa *Familias Lectoras*. La educación es el resultado del esfuerzo conjunto de las familias y del centro educativo. Así lo reconoce la LOE cuando en su artículo 118.4 recomienda que, *a fin de hacer efectiva la corresponsabilidad entre el profesorado y las familias en la educación de sus hijos, las Administraciones Educativas adoptarán medidas que promuevan e incentiven la colaboración efectiva entre la familia y la escuela*. La anterior recomendación se desarrolla ampliamente en la sección 1ª del capítulo IV del Título I de la LEA, dedicada a la participación de las familias en la comunidad educativa.

Las familias desempeñan un papel fundamental en la educación de sus hijos e hijas y, más concretamente, en el desarrollo de la competencia comunicativa y en el afianzamiento del hábito lector. Sin embargo, no siempre pueden realizar su función educadora satisfactoriamente por muy diversos motivos: escasez de tiempo, carencia de formación específica, falta de conexión con el trabajo pedagógico desarrollado en el centro, etc.

En el Programa Eurydice, de la Unión Europea, de 2011 se afirmaba que *los estudios internacionales indican que los niños cuyos padres leen libros con ellos, les cuentan cuentos, les enseñan el alfabeto o juegan a juegos de palabras, tienen mejor nivel de lectura que aquellos niños con los que nadie realiza ese tipo de actividades en casa. Por este motivo, muchos de los programas de alfabetización de los países europeos ofrecen orientación y formación a los padres, la mayoría de ellos subrayando la importancia de leer en alto a los niños*.

Así, desde el programa familias lectoras, se pretende potenciar las relaciones del profesorado con el entorno social de los centros educativos, así como la interacción con las familias a fin de favorecer la mejora de los resultados escolares y la formación integral de los alumnos, fortaleciebdi kas rekacuibes entre las familias y centros educativos, desarrollando compromisos recíprocos que promuevan una acción concertada en beneficio de los alumnos, las familias y la propia institución escolar.

Este programa pretende ser un instrumento que ayude a los padres, madres y demás miembros de la familia a desarrollar su labor educadora y, en colaboración con el centro educativo, les oriente y anime a despertar en sus hijos e hijas la afición por el libro, mejorar su comprensión lectora y afianzar el hábito de la lectura.

Todo ello sin olvidar que es necesario que la enseñanza escolar contribuya a crear lectores de textos diversos, a promover actitudes críticas y reflexivas y a la difusión de la cultura.

El papel del centro consiste en ayudarles facilitándoles guías sobre qué leer y realizando un

reconocimiento público a las mejores familias lectoras del año. Además, cada mes el centro lanza un tema y a lo largo del año se establece un calendario de actividades a realizar en casa o en la calle con el alumnado: pueden ser visitar una biblioteca y hacerse socios toda la familia, acudir a un gran almacén y elegir cada uno un libro, o dedicar un tiempo de lectura a la semana todos juntos.

Comunicación

Los medios de comunicación, la sociedad de la información y las nuevas tecnologías forman parte de nuestro sistema de aprendizaje. Este programa nace con la intención de que estos medios se conviertan en lugares para el desarrollo creativo, crítico e innovador de las comunidades educativas. El punto de partida es crear un medio de comunicación, con lo que implica en relación al uso de las TICs y al conocimiento del periodismo, el diseño, el arte y la comunicación en general.

El programa *ComunicAcción* está centrado en la elaboración de un proyecto para trabajar los medios audiovisuales en el aula, obteniendo un producto final: revista escolar, canal de radio, canal de televisión, cortometraje de ficción o documental... Se trata de poner en marcha acciones de comunicación que permitan al alumnado emprender proyectos autónomos relacionados con los medios de comunicación. Los centros educativos se podrán acoger de forma voluntaria a dichos programas, recibiendo de la Consejería de Educación asesoramiento, formación y materiales.

Cada centro puede desarrollar el Programa de la forma que mejor se ajuste a sus necesidades y características, tanto de forma transversal en varias áreas o bien como temática independiente.
Este programa se inserta en la línea de actuación Programa ComunicAcción del Plan de Cultura Emprendedora. Los proyectos desarrollados deben contribuir a promover la innovación, la creatividad, la responsabilidad y el emprendimiento en los centros educativos, donde tanto profesorado como estudiantes se impliquen en el pensamiento y el conocimiento creativo y las iniciativas emprendedoras.

Este Programa ofrece a los docentes y alumnado una herramienta eficaz e integradora para trabajar todas las competencias claves y desde todas las áreas del currículo, de la misma forma que ayuda a los centros a generar recursos digitales y audiovisuales para difundir sus prácticas docentes o experiencias de interés.

Por otra parte responde a lo que la Ley General del Audiovisual, aprobada en 2010, establece al señalar que es obligación de los poderes públicos contribuir a la alfabetización mediática. La educación mediática debe formar parte de la educación formal a la que tienen acceso todos los niños y niñas y ser parte integrante de los planes de estudios de todos los niveles de educación escolar. Así mismo, el Parlamento Europeo ha instado en numerosas ocasiones a los estados miembros a fortalecer en sus currículos la enseñanza sobre medios. ComunicAcción, además, enlaza con el primero de los objetivos de las Instrucciones sobre el tratamiento de la lectura para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística de los centros educativos públicos que imparten Educación Primaria y Secundaria: *Desarrollar en el alumnado las competencias, habilidades y estrategias que les permitan convertirse en lectores capaces de comprender, interpretar y manejar textos en formatos y soportes diversos*. Forma, por tanto, parte de los programas de apoyo a la lectura.

Creatividad literaria

El programa *Creatividad Literaria* tiene como objetivo desarrollar la competencia en comunicación lingüística, la competencia digital, así como las competencias propias de la cultura emprendedora, incorporando al ámbito educativo nuevas propuestas, espacios, metodologías y recursos.

Las actividades de Creatividad Literaria están enfocadas a desarrollar el talento, la creatividad y capacidad de innovación del alumnado, afrontando las posibles dificultades que se puedan encontrar en su desarrollo de una manera creativa, buscando soluciones diversas y originales.

Cada centro puede desarrollar los contenidos del Programa de la forma que mejor se ajuste a sus necesidades y características. Pueden desarrollarse de forma transversal en varias áreas o bien como temática independiente.

El programa se propone conseguir que el profesorado propicie en el alumnado una reflexión personal y crítica sobre su tradición literaria, impulsando la creación de textos, como

modo de construcción del propio pensamiento, de expresión personal y de goce.

El programa Creatividad Literaria ofrece estrategias, herramientas y recursos que favorecen el desarrollo de las competencias claves del alumnado, el intercambio de experiencias educativas, el trabajo en equipo, la creación de redes profesionales, el trabajo por proyectos, así como el desarrollo de metodologías innovadoras que propicien un cambio educativo.

Entre los enfoques metodológicos de demostrado éxito educativo, el trabajo por proyectos plantea aportaciones que consideramos especialmente adecuadas al programa de creatividad literaria y que pueden sumar un carácter más globalizador e integrador a las actividades propuestas.

Si la adquisición de las Competencias Básicas brinda la posibilidad de desarrollar una educación integral, que abarque las dimensiones de saber, saber hacer, saber ser y saber estar (Delors et al., 1996), potenciar una educación de la creatividad nos permite ir más allá de lo cognitivo, crear nuevos espacios de expresión en el ámbito escolar y profundizar en el papel de la personalidad, la motivación y la emoción en el desarrollo del individuo. En el programa puede participar profesorado de cualquier área. El programa se estructura en torno a actividades y talleres para desarrollar la creatividad mediante un abanico de posibilidades adaptadas a los niveles de experiencia, perfil e intereses del alumnado.

Clásicos escolares

El último de los programas consiste en acercar las grandes obras del cánon de la Literatura a las aulas y hacerlos accesibles al alumnado.

El objetivo primordial del programa *Clásicos Escolares* es ofrecer materiales educativos complementarios al currículum escolar, que incluyan contenidos y estrategias destinados al conocimiento y disfrute de la literatura clásica en el aula.

El Programa propone una metodología participativa basada en el Trabajo por Proyectos y en la interdisciplinariedad (participación del profesorado de distintas materias, relación de las actividades del programa con distintas áreas de conocimiento), por lo que se requiere del trabajo colaborativo entre el profesorado.

La lectura de los clásicos plantea múltiples posibilidades, desde las más tradicionales a las más innovadoras. Si es importante leer, más aún es necesario facilitar al alumnado el acceso y la comprensión de textos literarios, especialmente de los clásicos de todos los tiempos. Se trata de acompañar al profesorado y facilitar el diseño de actividades lectoras centradas en los textos clásicos. Dichas actividades presentan muy diversas posibilidades: se puede encarar el trabajo desde actividades que afecten a los centros escolares en su conjunto hasta otras centradas en materias específicas, pasando por actividades interdisciplinares u otras que se puedan insertar en proyectos integrados o módulos horarios de libre disposición. Las temáticas de referencia serán:

- El tránsito de la animación lectora a la educación literaria: la formación del lector competente. Expectativas, inferencias, comprensión e interpretación de textos literarios;
- Posibilidades de desarrollo de las competencias básicas partiendo de la lectura de los clásicos;
- propuestas educativas para trabajar los clásicos;
- leer a los clásicos y qué clásicos leer;
- conocer y disfrutar del canon literario clásico;
- los clásicos en el canon escolar. Hacia una definición de canon escolar: de lo folclórico a la literatura de autor;
- el canon literario: de la Edad Media a nuestros días.

El programa contempla la realización de una serie de tareas a lo largo del curso escolar para propiciar el acercamiento a los textos clásicos. Se trata de acompañar al profesorado y facilitar el diseño de actividades lectoras centradas en los mismos. Dichas actividades presentan muy diversas posibilidades: se puede encarar el trabajo desde actividades que afecten a los centros escolares en su conjunto hasta otras centradas en materias específicas, pasando por actividades interdisciplinares u otras que se puedan insertar en proyectos integrados o módulos horarios de libre disposición.

Además, la Junta ha editado una colección de clásicos populares adaptados para el público escolar.

Reflexiones finales

Las aulas de educación infantil han trabajado

la competencia lingüística durante un tiempo específico de manera diaria; no obstante, sin descuidar esta práctica, los programas han supuesto además dedicarle tiempo a otra dimensión de la competencia como la reflexión, la interpretación , la síntesis, la creación...

Todos estos programas están pensados para construir el proyecto lector de cada centro escolar, es decir, el conjunto de estrategias de las que el profesorado se sirve para que el alumnado sea un lector competente, comprenda los conocimientos, investigue sobre ellos y le proporcione, como resultado, la capacidad de transmitir y comunicar lo que ha aprendido. Proporcionan, además, la oportunidad de abarcar y contemplar de una forma conjunta los aspectos que conforman la competencia linguistica y que son valorados en las pruebas de evaluación internacionales (PISA, PIRLS...) así como en las autonómicas: el saber escuchar, la práctica de la escritura, la interprestación de textos de toda índole, la expresión oral y la localización de la información en un soporte digital o impreso.

Estos programas han obligado al profesorado a un cambio en la metodología de la enseñanza de los contenidos, para que el aprendizaje curricular se haga simultáneamente con el aprendizaje de las competencias lingüísticas. Teniendo en cuenta los objetivos generales de cada uno de los programas, los centros educativos han establecido las actuaciones encaminadas a la mejora del proceso de la competencia y hábito lector en coherencia con los ejes de actuación que se establezcan en cada Proyecto Educativo de Centro: lectura diaria en todas las áreas, conocimiento de fuentes de información, nociones de creación, exposiciones orales, etc., convirtiéndose de esta manera en un elemento dinamizador del centro y de su entorno en lo que respecta al desarrollo de la competencia comunicativa y al fomento del hábito lector.

El principal recurso del que se ha dispuesto para hacer realidad estos programas, sin dejar a un lado los medios digitales e informativos fundamentales en las escuelas del siglo XXI, ha sido la formación del profesorado, imprescindible para hacer realidad un cambio de metodología que atienda a los diferentes estilos de aprendizaje.

Por tanto, cada programa ha contado con un coordinador en el centro escolar para que, dentro de su autonomía pedagógica, lo desarrollen de la manera más conveniente.

Referencias bibliográficas

Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía. (BOJA 19-8-2008)

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana Ediciones UNESCO

EACEA. Eurydice. *La enseñanza de la lectura en Europa: Contextos, políticas y prácticas Bruselas:* Eurydice

Imbernón F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

Imbernón, F. (2004) (coord.). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.

Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006, de 3 de mayo (BOE nº 106, 4-5-06)

Ley de Educación de Andalucía (LEA), Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (BOJA 26-12-07)

Orden de 6 de septiembre de 2002, por la que se establece el marco de actuación de los Centros de Profesorado para promover la formación en grupos de trabajo y estimular la consolidación de redes profesionales. (BOJA 8-10-2002)

Orden de 9 de junio de 2003, por la que se aprueba el II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. (BOJA 26-6-2003)

Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. (BOJA 26-8-2008)

Montessori, M. (1937). *El método de la Pedagogía Científica*. Barcelona: Araluce

Montessori, M. (1994). *Ideas generales sobre el método*. Madrid: CEPE

Pérez Gómez, A. (2000) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata

Rodari, G. (2000). *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Aliorna

Vigotsky, L.S. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal

Zabalza Beraza, M. (1992). *Curriculum y territorio: aportaciones del ambiente al desarrollo curricular en las escuelas*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación

Inteligencias múltiples y mª Montessori: una eduación holística para el futuro

Juan Carlos Bravo Salvador Licenciado en psicopedagogía
María Buisán García Educadora Infantil
Escuela Infantil Municipal 0 a 3 años Leonor de Castilla • Villamuriel de Cerrato (Palencia)

Introducción

Nos encontramos en un momento histórico de gran trascendencia para el desarrollo, una educación adaptada a los tiempos que nos toca vivir. Esta oportunidad de cambio no está siendo aprovechada en lo que respecta a la etapa de 0 a 3 años. En esta etapa, en España, estamos viviendo una dualidad enfrentada, etapa asistencial o etapa educativa. Estos dos planteamientos pueden y deben tenerse en cuenta en la educación de los más pequeños, no podemos quedarnos en dar solo una respuesta asistencial porque perderíamos esa oportunidad de desarrollo global que se nos presenta en 0 a 3 años y que no vuelve a repetirse en toda la vida. Es cierto que presentan unas necesidades básicas de alimentación, higiene, afecto y cuidados físicos que son sumamente importantes, pero ¿qué sucede con su desarrollo neurológico, que no se ve pero que condicionará toda su vida? ¿Qué sucede con el desarrollo de todos sus sentidos, de sus movimientos, de su lenguaje, de su inteligencia? Veremos que nosotros proponemos una visión de inteligencias múltiples y de aplicación del Método Montessori.

Concretando en el primer ciclo de Educación Infantil (0 a 3 años), existen profesionales que no valoran la importancia de este ciclo y ven esta etapa como un periodo de tiempo que solo requiere un buen cuidado físico y buenas normas de seguridad, sin dar la importancia real que se merece, es decir, sin un proyecto educativo, poniendo en cuestión la intencionalidad educativa (Estaríamos ante lo que de forma tradicional se ha llamado guardería, que defendió la Ley Orgánica de Calidad de la Educación 10/2002, de 23 de diciembre LOCE y que formalmente hoy superada por la Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo de 2006 LOE).

Por el contrario otros profesionales intentan que el alumnado, desde los niveles más básicos como el caso de Educación Infantil, estén preparados para los niveles superiores inyectándoles multitud de contenidos, manteniéndoles sentados más tiempo del que se debiera, para escuchar clases magistrales, realizar fichas... a través de un sistema tradicional, donde si creamos un triángulo, el educador está en la cúspide y los alumnos/ as estarían en la base, lo que implica que el educador se sienta superior a los

alumnos, que no se adapte a su nivel evolutivo y por lo tanto no trabaje a partir de los intereses del niño y de la niña. (*http://laeducacionquenosune.org/en-defensa-de-la-educacion-infantil/ http://plataformademadrid06.blogspot.com.es* consultadas 27-01-2015)

Según nuestro planteamiento de proyecto, vemos que en esta etapa van de la mano tanto lo asistencial como lo educativo adaptándonos en todo momento a las características psíquicas y socioemocionales junto con el desarrollo evolutivo de cada alumno/a; una visión global. Queremos compartir lo que es nuestro planteamiento psicopedagógico llevado a cabo en una Escuela Infantil Municipal de Villamuriel de Cerrato (Palencia-España). Para nosotros ha sido todo un reto ofrecer un Proyecto Educativo basado en las inteligencias múltiples y apoyado en la metodología de Mª Montessori.

Con H. Gardner y M. Montessori de la mano

Hoy en día se está prestando mucha atención a la obra de Howard Gardner, pero precedido por varios años, María Montessori desafió el *status quo* en lo referente a las capacidades humanas y su potencial, demostrando que los niños con discapacidad intelectual, los niños pobres, los más torpes... podían prosperar de manera significativa si se adecuaban un conjunto de condiciones. Ambos creen en el potencial humano, en la adecuación de estrategias y metodologías para que pueda ser posible dicho desarrollo.

Como resultado de su comprensión y apreciación de la naturaleza humana compartida, tanto Montessori como Gardner tomaron nota de la singularidad de cada individuo. Observaron que las diferencias individuales comienzan a ser reveladas en los primeros años de vida, y que las capacidades de la persona en un área, no necesariamente garantizan ni predicen fortalezas en otras áreas. Montessori escribe, *los niños pequeños pronto revelan profundas diferencias individuales que requieren diferentes tipos de ayuda del profesor.* (Montessori 1964).

Gardner afirma que en el área de inteligencia, no hay dos personas que tengan exactamente las mismas inteligencias, ni en la misma combinación, y que la comprensión y la valoración de estas singularidades y diferencias y su utilización en beneficio de la sociedad, es de suma importancia.

Afirma, de hecho, que la toma de las diferencias humanas en serio está en el corazón de la Teoría de las Inteligencias Múltiples.

Tanto para Montessori como para Gardner, la interacción con la naturaleza en la educación juega un papel significativo en el desarrollo de las capacidades humanas. Con respecto a la heredabilidad genética, Montessori observa que los orígenes del desarrollo se encuentran dentro de la persona y que los niños parecen poseer lo que ella llama tendencias naturales.

Postulan que las capacidades humanas, como las diferencias humanas, tienen una base genética. Sin embargo, tanto Montessori como Gardner, ven el desarrollo humano como el resultado de una interacción continua y dinámica entre factores genéticos y ambientales.

Montessori cree firmemente que la mente del niño absorbe el ambiente, dejando impresiones duraderas sobre ella, que lo forman, y proporcionan alimento para él. Ella advirtió que la calidad del medio ambiente puede mejorar enormemente la vida de un niño o disminuirla gravemente.

Nos encontramos en la etapa sensorio-motriz (Piaget 2000), por lo que es necesario estimular todos los sentidos y aspectos motrices, desde un ambiente libre, sosegado, afectivo y ofreciendo los recursos necesarios para su desarrollo. (Montessori 1986)

A nivel metodológico Mª Montessori nos ha dejado ese fabuloso legado que nos permite dar una respuesta a las necesidades de este periodo sensoriomotriz. Las cuatro áreas de su método: Vida práctica, Educación Sensorial, Habilidades de la lengua, lectura y escritura y Habilidades matemáticas, introducción a los números (Montessori 2003) , nos sirven de soporte metodológico para ese desarrollo integral en las distintas inteligencias y potencialidades que encierran.

El método nació de la idea de ayudar al niño/a a obtener un desarrollo integral, para lograr un máximo grado en sus capacidades intelectuales, físicas y espirituales, trabajando sobre bases científicas en relación con el desarrollo físico y psíquico del niño.

María Montessori basó su método en el trabajo del niño y en la colaboración adulto-niño (Montessori 2003). Así, la escuela no es un lugar donde el maestro transmite conocimientos, sino

un lugar donde la inteligencia y la parte psíquica del niño se desarrollará a través de un trabajo libre con material didáctico especializado.

Los principios de la filosofía Montessori se fundan directamente en las leyes de la vida. El niño posee dentro de sí, desde antes de nacer, directrices para desarrollarse psíquicamente.

Los adultos somos simples colaboradores en esta construcción que hace de sí mismo. El niño necesita del amor y cuidado de sus padres, pero necesita también que el adulto le proporcione un medio ambiente preparado en donde sea posible la acción y la selección.

Nadie puede ser libre a menos que sea independiente. (Montessori 1986)

La Dra. Montessori sostenía que cada individuo tiene que hacer las cosas por si mismo porque de otra forma nunca llegará a aprenderlas. Un individuo bien educado continúa aprendiendo después de las horas y los años que pasa dentro de un salón de clase, porque esta motivado interiormente por una curiosidad natural, además del amor al aprendizaje. Ella pensaba, por lo tanto, que la meta de la educación infantil no debe ser llenar al niño con datos académicos previamente seleccionados, sino cultivar su deseo natural de aprender.

Nuestra experiencia: educación infantil de 0 a 3 años

Con estos pilares hemos propuesto nuestro proyecto educativo que presenta una experiencia original e innovadora, a través de su planificación de aula y los pequeños proyectos (que llamaremos talleres para no confundirlos con el proyecto educativo) que ayudan a desarrollar el gran proyecto de centro.

Para poder llevar a cabo nuestro planteamiento psicopedagógico en la escuela, lo primero que tuvimos claro fue la importancia de crear una escuela basada en las pedagogías representativas con un enfoque holístico y personalista, esto nos llevó a las aportaciones de María Montessori y H. Gardner que ponen en valor el potencial y las inteligencias de cada alumno, donde los niños y niñas sean partícipes de su propio aprendizaje y la educadora sea una mediadora que fomente y ayude en dichos aprendizajes a través de los intereses e incertidumbres de los niños/as, esto implica el no seguir con los patrones tradicionales o aquellos patrones con los que la sociedad y ciertos profesionales están acostumbrados (ed. infantil asistencial y/o aprendizaje en ed. infantil a partir de clases magistrales, fichas...) *No me sigan a mi sigan al niño...* (Montessori 2003)

Simultáneamente, el proyecto presentado contemplaba un aspecto fundamental; la formación de las profesionales de la escuela y la integración de dos especialistas en educación: un psicopedagogo y una fisioterapeuta especializada en infantil y en el desarrollo neurológico de niños/as pequeños. Los profesionales comenzaron a profundizar y formarse de forma personal y grupal, bajo la orientación del psicopedagogo y las necesidades del proyecto educativo, atendiendo a la motivación y disposición de cada profesional y la ayuda que la empresa aportaba para formación, para poder implantar en el aula dicha pedagogía de forma efectiva.

Una vez realizados estos pasos comenzamos a introducir de forma gradual en la programación de aula los aspectos implicados en nuestro proyecto educativo para cada grupo de edad: de 0 a 1, de 1 a 2 y de 2 a 3, donde, cada educadora siguiendo las orientaciones y las características de su aula, plantea en cada unidad didáctica cómo va a desarrollar las distintas inteligencias a través de las actividades programadas siguiendo la metodología Montessori, así como aplicándola a los diferentes talleres (huerto, inglés, inclusión social...) que nuestro proyecto educativo integra, con el fin de que los niños y niñas se fuesen adaptando positivamente a cada uno de ellos, sin generar en nuestros alumnos/ as un cambio drástico.

Coincidimos con la idea de que los niños y niñas de todas las edades poseen una gran cantidad de potencialidades y siguiendo a Gardner, de inteligencias que es necesario cultivar. Esas inteligencias, tal y como mostramos a continuación, van ligadas con la metodología Montessori y de este modo es llevado al ámbito práctico, propiciando un desarrollo con cada inteligencia, concretamente:

Inteligencia viso-espacial

Fomentamos la orientación, la apreciación de un objeto e identificación de detalles en él así como relacionarlo rápidamente con los colores, formas o tamaños a través de la manipulación y exploración innata del niño/a utilizando para

ello la exploración sensorial con materiales naturales y muy poco estructurados, trabajos de huerto y de vida práctica, actividades de la vida cotidiana y relacionadas con el ámbito psicomotriz... fomentando los sentidos básicos o volitivos en relación con los sentidos medios y emotivos del niño/a, que le permitirán desarrollar los sentidos superiores. Además le ayudaran a conocer mejor el espacio y nuestra situación en él.

Inteligencia lógico-matemática

Consideramos importante trabajar dicha inteligencia para poder desarrollar los primeros cimientos que le permitirán, posteriormente, entender la lógica y los conceptos matemáticos.

Para ello, trabajamos la inteligencia lógico-matemática de forma innata, mediante el aprendizaje experiencial aportado a través de trabajos de vida práctica en los que incluimos el huerto y el contacto con la naturaleza, pues les permitirá explorar, investigar, pensar, clasificar, seriar, comparar... así como establecer conceptos y nociones matemáticas, generando un ambiente propicio para la concentración que les permitirá interiorizar todos estos aprendizajes. También estimulamos el sentido esterognóstico a través de la búsqueda de objetos en una caja de legumbres.

Inteligencia musical

La inteligencia musical comienza en nosotros desde el primer momento de nuestras vidas, e incluso antes del nacimiento, de ahí la importancia de estimularla con un ambiente vivencial a través de los sonidos que experimentan, dándoles la oportunidad de reproducirlos y combinarlos para realizar sus propias creaciones.

En este ámbito trabajamos un oído atento, que se establece a través de la importancia del silencio (hablamos sin sobresaltos, con serenidad...) y fomentamos la ruta auditiva a través de canciones, la música, la exploración de diversos materiales, la discriminación de sonidos trabajados en actividades de vida práctica como es el caso del trasvase de alubias, relación de cajas de sonido.

Inteligencia interpersonal

Creemos que es fundamental potenciar dicha inteligencia rodeando a nuestros alumnos/as de experiencias, para generarles habilidades que les permitan establecer contacto con otras personas teniendo en cuenta sus sentimientos, estados de ánimo y pensamientos.

Dichas experiencias van desde considerar a cada niño/a como ser único y especial, fomentando momentos de encuentro a lo largo de la rutina entre la educadora y el/la alumno/a, momentos que se generaran posteriormente entre ellos mismos de forma innata, hasta estimular en el aula un ambiente de armonía conjunta, de ayuda, respeto y cariño hacia sus compañeros, pasando por identificar los sentimientos de cada compañero, escuchar al otro y/o realizar actividades conjuntas que fomenten el conocimiento y relación entre ellos.

Inteligencia intrapersonal

A través de dicha inteligencia, brindamos a nuestros alumnos/as la oportunidad de construir los circuitos neuronales que determinarán su temperamento natural y su forma de afrontar las diferentes situaciones que se le presenten a lo largo de su vida, expresándose tanto oral como corporalmente en aquellos momentos que él/ella lo requiera, siendo la educadora una vía de ayuda al alumno/a para que este pueda expresar e identificar los deseos y sentimientos en diversas situaciones, creando así vínculos de afecto, cariño y seguridad para dar pie a estas expresiones.

También les brindamos el tiempo necesario para que puedan analizar ciertas situaciones individuales, sus efectos y la manera de enfrentarse a ellos (buscar una solución), en este sentido estaríamos abordando la elección de los tres tiempos.

Inteligencia lingüístico-verbal

Debido a la capacidad que tienen los niños/as de 0-3 años para oír y reproducir sonidos, consideramos importante crear entornos lingüísticamente ricos donde se promuevan interacciones verbales con los pequeños a través de cuentos, poesías, canciones, poder expresarse libremente de forma oral y corporalmente cuando el alumno lo necesite, promoviendo un ambiente de seguridad y confianza para que dichas producciones vayan en aumento así como la utilización de un lenguaje cercano pero correcto con el fin de estimular un mayor co-

nocimiento de palabras que, posteriormente, podrán expresar.

Junto a ello, en dicha inteligencia, estimulamos el aprendizaje de una segunda lengua: el inglés, a través de la inmersión lingüística.

Inteligencia kinésico-corporal

Potenciamos esta inteligencia a través de los diversos trabajos y actividades donde la motricidad fina como la gruesa se ven estimuladas, junto a ello se encuentra el movimiento, que consideramos es la base del verdadero aprendizaje y conocimiento a estas edades, aunque enlacemos momentos de extensión con momentos de intensión.

Dicha inteligencia la desarrollamos a través de actividades de la vida cotidiana, los trabajos de vida práctica y del huerto, la exploración sensorial a través de elementos naturales, la expresión artística, las sesiones psicomotrices, la libertad de movimiento...

Inteligencia naturalista

A través de esta inteligencia podemos generar múltiples aprendizajes a nivel sensorial además de trabajar el respeto hacia los otros y hacia nosotros mismos, pues podemos tener momentos de recogimiento, serenidad y paz interior así como de respeto y conocimiento.

Para ello salimos al patio exterior en las diversas épocas del año, trabajamos el huerto, exploramos sensorialmente elementos naturales (tierra, palitos, cantos, plantas del patio) y realizamos trabajos de vida práctica a través de materiales naturales.

En nuestra práctica diaria observamos cómo los niños y niñas desde el primer momento acogieron positivamente esta metodología y con unos buenos resultados pese a las resistencias de aquellos profesionales estancados en una educación tradicional, acostumbrados a un trabajo basado en la repetición de fichas y rutinas establecidas, que veían en este método innovador, una provocación a su estilo de trabajo repetitivo, por el hecho de que cada alumno/a trabaje aquel ámbito que necesita en un determinado momento, en vez de llevar a cabo una misma actividad común para todo el aula a lo largo de la rutina, debido que esta última opción les genera a los profesionales más seguridad y comodidad.

Nuestro proyecto educativo integra a su vez varios miniproyectos, los denominamos talleres, que son trabajados en las diferentes aulas siguiendo la base psicopedagógica fundamental en la que nuestro proyecto educativo se apoya: las inteligencias múltiples y la pedagogía Montessori y que a continuación señalamos:

• el proyecto de huerto, premiado en noviembre de 2014 a nivel nacional como experiencia innovadora de huerto escolar ecológico (*https://www.youtube.com/watch?v=Fyw4kGP1DjY*), genera en los niños/as una estimulación motivadora hacia el respeto, la valoración y el cuidado del medio natural a través de la experimentación.

En dicho proyecto, los niños son partícipes en todo momento: riegan, plantan, recogen los alimentos, los saborean, disfrutan de la naturaleza y observan los cambios que en ella se producen durante todo el curso escolar, pues está diseñado para realizar diferentes trabajos según la estación del año y los diferentes cultivos. Trabajamos el huerto una o dos veces por semana, dependiendo de la edad, en él cada alumno/a puede optar por un tipo de trabajo concreto: regar, recoger frutos, plantar, trabajar la tierra... así como observar y analizar todo lo circundante y relacionado con el huerto como son los diferentes animales que podemos encontrar, los sonidos, las flores que crecen alrededor del huerto.

• Proyecto de inglés, consideramos que el aprendizaje de una segunda lengua debe generarse a través de la inmersión lingüística donde los niños y niñas interiorizan el idioma a través de la experimentación y la vivencia, dejando de lado los difundidos métodos repetitivos, pues para que el aprendizaje de una segunda lengua sea óptimo, debe tener el mismo proceso que la lengua materna (asimilación, consolidación y estructuración).

Siguiendo el principio fono-pscio-audiológico del Dr. Alfred Tomatis, *es imposible que un niño/a emita un fonema que previamente no haya oído*, por lo tanto el aprendizaje de una segunda lengua a nivel fonológico solamente se corresponde con la infancia.

Dicho proyecto se lleva a cabo 3 veces por semana, en un aula específico para inglés, pues consideramos positivo que el niño/a pueda anticipar la actividad a través del espacio y mediante la educadora especialista en inglés. Las

actividades llevadas a cabo en el proyecto de inglés van acordes al proyecto general: las inteligencias múltiples y María Montessori, siguiendo la misma rutina que tienen diseñada en lengua castellana.

• Proyecto de inclusión social. Todos los seres humanos, independientemente de nuestra condición, llevamos con nosotros un gran potencial así como unas grandes virtudes como personas, por ello, consideramos muy importante inculcar a nuestro alumnado estos valores a través de una gran experiencia y un gran aprendizaje para la vida, trabajando mano a mano con los usuarios de la Villa San José (Centro Ocupacional de los Hermanos Guanelianos, dirigido a personas con discapacidad intelectual).

Asimismo potenciamos que los usuarios sean maestros que enseñan a los más pequeños una habilidad, trasmitiéndoles el afecto, delicadeza y sensibilidad que se aproxima y se ajusta perfectamente a la etapa evolutiva de 0-3 años. Hemos empezado esta experiencia a partir del año y medio debido a las características psicoevolutivas de nuestros alumnos. Lo llevamos a cabo mediante talleres conjuntos que se realizan en la escuela, tales como: Taller de plantas y huerto, taller de música, taller de arte a través de dibujos y teselas, taller de creatividad a través de manualidades propuestas por los usuarios... creando en cada taller pequeños grupos de trabajo para facilitar el objetivo propuesto. Al finalizar el curso escolar realizamos una excursión a la villa San José donde cantamos canciones, nos cuentan cuentos y en pequeños grupos nos enseñan todos los trabajos que realizan con los animales, el barro, las plantas y el huerto...

• Proyecto de trabajo con las familias. Nuestras familias tienen una participación activa dentro de nuestra escuela, pues consideramos imprescindible e importante una buena relación y colaboración entre la familia y la escuela, ayudando así al niño/a tanto en su proceso de adaptación como contribuyendo a su desarrollo de forma coherente. Para ello realizamos diferentes talleres de aula, talleres de padres y madres, reuniones informativas e individuales, informes diarios entre la educadora y las familias, revistas, participan en la realización de obras teatrales... siempre, desde la perspectiva montesoriana, se trata de seguir al niño, no de que el niño siga al adulto.

Además de generar un proyecto educativo con unas bases psicopedagógicas que realzan la importancia del niño/a en todos sus ámbitos, creemos en la importancia de que el profesional sienta y valore este proyecto, para poderlo llevar a cabo en su plenitud, por eso uno de nuestros retos es la formación de las educadoras, romper los miedos y resistencias.

Como dijimos anteriormente, fuimos implantando nuestro proyecto de forma gradual. Primeramente, comenzamos con las inteligencias múltiples y acciones de la vida cotidiana, dando pie a introducir en el aula material de vida práctica siguiendo el mismo mecanismo que María Montessori implantó en su pedagogía. Tanto para los niños/as como para las educadoras implicadas, fue un cambio muy gratificante y satisfactorio.

Con las acciones de la vida cotidiana, observamos cómo la autonomía y la confianza en el aula aumentó de forma considerable gracias al espíritu activo y libre: recogen los materiales, se cambian de calzado colocando este en su lugar correspondiente, acuden a las actividades que conforma la rutina de forma espontánea... generando así seguridad y una mayor autoestima, pues la educadora deposita en ellos una gran confianza y delicadeza. Por citar algún ejemplo, la educadora tiene al alcance de los niños una bandeja de metal con trocitos de papel para utilizarla en diferentes momentos: cuando al beber agua, se caen unas gotitas del vaso ... los niños/as ante ello acuden de forma autónoma y como algo normal a coger los trocitos de papel para utilizarles en los diferentes casos.

A nivel afectivo-social, los niños según llegan al aula son colmados de abrazos por otros compañeros, se reciben con alegría... y comprenden mejor lo que les sucede: al ver a un niño llorar estos acuden a arroparle y a consolarle, además cuando no saben qué le sucede preguntan a la educadora, que arropa a ese niño porque está triste. Como estos ejemplos podemos citar muchos otros.

Cuando comenzamos a presentar a los niños/as los diferentes trabajos de vida práctica, de forma innata, empezaron a trabajar con ellos inmediatamente: eligen libremente el material con el que quieren trabajar y tienen presentado, en caso contrario, la educadora se lo presenta, trabajaban con él y cuando finalizan lo

guardan en su lugar correspondiente, teniendo la opción de trabajar con otro material. A medida que les fuimos presentando más trabajos dicha acción se hizo más evidente. Con estos trabajos, observamos cómo el pensamiento crítico a partir de sus propias decisiones se potenciaba, además de ofrecerles las herramientas necesarias, mediante los diferentes trabajos y actividades, para que estructuren su propio pensamiento.

Junto a ello, observamos otros muchos beneficios generados en el niño gracias a las inteligencias múltiples y la pedagogía Montessori, tales como:

• favorece el desarrollo integral del niño y su autopercepción a partir de sus necesidades, lo que le permite potenciar su propia introspección y la concentración, en una rutina donde se combina actividades activas con actividades tranquilas, simulando la respiración humana.

• Se estimula cada una de las vías y rutas sensoriales a través de materiales naturales y objetos de la vida cotidiana, donde el plástico es casi inexistente.

• El clima de libertad y de movimiento incrementa las producciones orales y expresivas en los niños, así como su espontaneidad para realizar diferentes acciones o trabajos. En relación al ejemplo anteriormente citado, nos complace recordar, cómo un niño fue a coger un trocito de papel de la bandeja que está a su disposición, pero se había acabado y justamente la educadora estaba realizando una presentación Montessori a un compañero. El niño al ver la situación, de forma natural cogió la bandeja, el rollo de papel higiénico y repuso el papel en la bandeja, colocando finalmente cada material en su lugar correspondiente.

En relación a los talleres integrados en dicho proyecto pudimos comprobar que las metodologías propuestas inciden positivamente en el aprendizaje de los niños, pues:

• llevar al aula estas metodologías ha hecho que los resultados en el aprendizaje de una segunda lengua a través de la inmersión lingüística sean más favorables, potenciando así la predisposición del aprendizaje de otro idioma. Son muchas las producciones orales inglesas que los niños generan, tanto en el aula como en casa, de forma espontánea exteriorizándolo a través de canciones y expresiones inglesas.

• Los días dedicados a trabajar en el huerto podemos encontrar múltiples acciones: se anticipan a la rutina pidiendo salir al huerto a recoger fresas, cuando salimos van directos a recoger los frutos sembrados para guardarles en una cesta y posteriormente probarles en el aula, observan a través de los cristales del aula el huerto, los animalillos, las flores... En este sentido, nos satisface compartir cómo, un día, nuestros alumnos/as se quedaron perplejos en el cristal viendo un conejillo que se había acercado a la valla del patio, la educadora les propuso salir a verle y todos aceptaron encantados. Todo ello, además de fomentar un aprendizaje multidisciplinar, es decir, todas las inteligencias se ponen en juego, favorece el satisfacer los intereses de los niños/as en cada momento.

• En los talleres de padres como en las distintas actividades realizadas con la Villa San José, los niños/as participan sin ningún tipo de prejuicio, lo que genera un cambio de perspectiva social: abrirse al mundo, aceptar, valorar y conocer a todas las personas, independientemente de sus características, acogiendo de este modo una inclusión social tanto a nivel de discapacidad como intercultural.

Para finalizar, hemos de decir, que no solamente experimentamos beneficios en nuestro alumnado, sino también observamos cómo la aplicación del proyecto incide sobre el educador/a de forma satisfactoria:

• Se siente mucho más cercano a los niños, con un mayor afecto y delicadeza hacia ellos, pues el/la educador/a deja de estar en la cúspide de la pirámide.

• Aumenta considerablemente la confianza en los niños gracias a que comprende y siente a los niños/as, así como el gran trasfondo que aporta dicho proyecto.

• Da un gran valor a la capacidad de imitación de los niños y por lo tanto, su acción educativa en el aula, se realiza a partir de un aprendizaje integral basado en la imitación, donde las órdenes son mínimas. Cuando un/a educador/a, por ejemplo, para hacer la asamblea en vez de dirigir y ordenar a los niños para que recojan y se sienten en la zona de asamblea, descubre que sentándose en su posición habitual en la asamblea y cantando la misma canción de forma rutinaria, los niños/as de forma espontánea comienzan a recoger por sí solos y a sentarse en

la asamblea a medida que van finalizando, lo que le hace preguntarse al educador/a como profesional: ¿Qué he estado haciendo yo todo este tiempo? ¿Por qué no lo habré descubierto antes?

• Comprenda y acepte cada una de las actuaciones que los niños/as realizan ya sea de manera general o individual. Si un/a educador/a ve a un niño que vacía toda una caja de un material determinado, normalmente la reacción de este es frenar esa conducta riñéndole o llamándole la atención, con estas pedagogías, le permite entender por qué el niño lo ha realizado: igual necesitaba una pieza en concreto de todas ellas para su juego y ha vaciado la cubeta para encontrarla o visualmente necesita tener todo el material extendido para poder jugar...

• La observación como profesionales hacia los niños y niñas es mucho más abierta, lo que le permite conocer los intereses y necesidades de sus alumnos/as así como una mayor flexibilidad de la programación diaria. Por ejemplo, si un niño ve una hormiga en el aula, se lo comenta a su compañero y la analizan entre ambos, dicha conducta es observada por la educadora lo que le da pie para profundizar en el conocimiento de ésta, ya sea en ese mismo momento o mediante un proyecto.

• Respete de manera natural, comprensible y lógica los tiempos individuales de cada niño. Ante una determinada actividad, llega el momento de su recogida para cambiar de actividad (salir al patio, beber agua...), lo tradicional sería llamar la atención a aquel niño que continua jugando, incluso, a veces, mientras le regañamos se lo recogemos. Pero Montessori, da la oportunidad al educador para pensar y actuar de acuerdo a: *está muy absorto en su juego y no se ha dado cuenta* o *no ha finalizado su tarea* por lo tanto, cuando finalice su juego, de forma natural, lo recogerá y acudirá con el resto del grupo, dando así seguridad, confianza, autonomía y un óptimo aprendizaje en el niño/a.

Todo ello, genera en la educadora y el educador una gran riqueza vivencial, tanto a nivel interno como profesional, una gran satisfacción, un sentimiento interno de paz al ver que tanto el aprendizaje en los niños y niñas como su acción en el aula es mucho más fluida, espontánea, cercana, siente una liberación de todos los patrones marcados tradicionalmente para encontrar el verdadero sentido de la educación, el sentir que esta educación era la que lleva tanto tiempo buscando, por fin la ha encontrado y le hace sentir bien consigo misma. Y es en ese mismo momento cuando se entiende: *No me sigan a mí, sigan al niño*.

Conclusiones

La Educación Infantil supone un reto de futuro, ha sido una etapa que ha pasado de ser olvidada a ser valorada por la necesidad de ayudar a las familias a conciliar su vida profesional. Son muchas las pedagogías en las que podemos basarnos para dar una respuesta actual, de todas ellas una que merece su atención especial es la que representa el legado de María Montessori y que tan buenos resultados está dando en todo el mundo.

No se trata sólo de un cambio de lenguaje, se trata de algo más profundo, un cambio de pedagogía que integra a la persona de forma global, que se centra en las necesidades y potencialidades de los niños y niñas de 0 a 3 años que son ilimitadas.

Nuestro compromiso con el futuro nos lleva a dar respuestas globales desde las inteligencias múltiples, teniendo en cuenta los aspectos éticos, medioambientales, contextuales e individuales, pidiendo implicación a familias, autoridades y profesionales de distintas áreas, para que caminando juntos podamos dar la respuesta que nos están pidiendo los niños y niñas de hoy para vivir un mañana mejor.

Pero no pasemos por ingenuos y viendo las dificultades que hemos tenido que atravesar al implementar este proyecto que hemos presentado brevemente, tenemos que afirmar que el camino a recorrer no está exento de piedras y charcos, supone un reto personal para los profesionales que trabajan en infantil, un reto que se traduce en apertura de mentalidad y formación para hacer un buen trabajo profesional.

Esta aventura de la educación en infantil tiene que ir de la mano de las familias que en muchas ocasiones quieren resultados a corto plazo y según los criterios tradicionales y muy marcados por un currículum cerrado y cognitivo, que intentamos romper a través del enfoque de las inteligencias múltiples y cuyos resultados se verán en un futuro, la educación no puede hacerse a golpe de modas, políticas, o a criterios cortoplacistas.

Si no, miremos la experiencia en España en estos últimos años con el vaivén legislativo en materia de educación.

Nuestra experiencia, desde el primer momento en que pusimos en marcha este innovador proyecto educativo basado en las inteligencias múltiples y María Montessori, ha sido muy positiva, enriquecedora y hemos podido comprobar que nuestro proyecto psicopedagógico va por buen camino. Hemos tenido la oportunidad de contrastar nuestro proyecto con profesores de la Universidad de Valladolid en el Campus de Palencia, con profesores de Didáctica de la Universidad de Burgos y hemos tenido el reconocimiento del premio a nuestro huerto escolar ecológico. Pero tenemos que decir que el mayor reconocimiento ha sido el que los niños y niñas nos han otorgado durante este primer año de implementación del proyecto educativo.

Las dificultades que hemos tenido nos han hecho crecer y animarnos a seguir formándonos, compartiendo y contrastando lo que es nuestra práctica profesional, porque creemos que así nos enriquecemos todos y que estamos en el camino correcto cuando miramos a los niños y niñas de nuestra escuela y a nuestro recorrido profesional.

Con toda esta experiencia hemos sentido y valorado una gran lección: *Cuando regalas a los niños todo lo mejor de ti, ellos te regalan un aprendizaje mucho mayor.*

Referencias bibliográficas

Britton, L. (2013). *Jugar y aprender con el método Montessori*. Baracelona: Paídos

Gardner, H. (2010). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo xx*. Barcelona: Paidós

Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica.* Barcelona: Paidós

Gardner, H. (2012). *El desarrollo y la educación de la mente.* Barcelona: Paidós

Montessori, M. (1964). *The Montessori method.* New York: Schocken

Montessori, M. (1986). *La mente adsorbente del niño.* México: Diana

Montessori, M. (2003). *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la primera infancia.* Madrid: Biblioteca nueva. (Obra original, 1909)

Montessori, M. (2013). *Jugar y aprender con el método Montessori*. Barcelona: Paidos

Palacios, J. Marchesi, A. y Coll, C. (Coord.) (1999). *Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza

Piaget, J. (2000). *El nacimiento de la inteligencia en el niño.* Barcelona: Crítica. Obra orig., 1936

Tomatis, A. (2010) *El oído y la voz,* Barcelona: Paidotribo

Escuelas Montessori, su legado en la actualidad: dos experiencias en contextos culturales diferentes desde los confines del mundo, Argentina, Latinoamérica

Noemí Elena Burgos y **María del Carmen Silva**
con la colaboración de **Natalia Carballo** y **Maríangeles Moix**

Lugar de la experiencia
Jardín de Infantes Montessori y Aldeas Infantiles distrito de Luján (Provincia de Buenos Aires) Rca. Argentina.

En el distrito de Luján, ubicado en la zona oeste de la Provincia de Buenos Aires de la República Argentina, existe una importante cantidad de servicios educativos de Nivel Inicial (de gestión oficial y de gestión privada) para la atención de niños y niñas pequeños. Destacamos que, si bien los aportes de la Dra. Montessori constituyen la identidad de la educación inicial en nuestro país, son pocos los Jardines de Infantes que se han ocupado de actualizar y recrear la filosofía que animó la propuesta original. Por eso es de nuestro interés presentar las experiencias educativas llevadas a cabo con ese fin.

El caso del Jardín Montessori desde su creación fue una experiencia diferente, una propuesta educativa de educación integral con el objetivo principal de contribuir a la construcción de la personalidad en todas sus dimensiones, desde los primeros años de vida, para que se constituyan en miembros activos de su comunidad.

(Experiencia que fue aprobada previa evaluación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires que consta en el expediente de creación del servicio educativo.)

Para ello se propusieron como sustento organizativo del trabajo en el aula, tomar las claves montessorianas, explicitando en el Proyecto Educativo Institucional la necesidad de apertura a las actuales corrientes pedagógicas, sociológicas, antropológicas, filosóficas, etc.

Se tomó como uno de los ejes de trabajo el poner uno de los oídos en los problemas que actualmente los padres plantean acerca de la dificultad de poner límites a sus hijos y el otro de los oídos a las necesidades vitales de los niños. Se consideró que el concepto de disciplina activa propuesto por María Montessori continúa teniendo pertinencia y constituyéndose en la llave para acercar la necesidad vital con la educación infantil. La idea de un ambiente sin premios ni castigos, como lo planteó Montessori, de un ambiente en el que si hay problemas de disciplina, es porque hay problemas de libertad y de que alguien (un adulto) está ejerciendo control, y lo niños se rebelan ante ese control,

resonó en la formación profesional de las docentes y las indujo a repensar cómo el ambiente se genera a partir de sus intervenciones, de lo que los mismos docentes presentan para estimular, favorecer o entorpecer el aprendizaje de los niños y niñas pequeños.

Surgieron entonces las primeras preguntas:

Respecto del ambiente

• ¿Por qué se necesita mantener el ambiente siempre ordenado y bien organizado? ¿Quién se hace cargo de ese tránsito de la heteronomía a la autonomía moral cuando al niño/a sólo le delimitan lo que tienen que hacer y no se habilitan espacios para el ejercicio creciente de su libertad?

• Si es cierto que en un ambiente ordenado, el niño puede categorizar sus percepciones y seguir avanzando, ¿Cómo se contribuye a que el niño/a encuentre las cosas siempre en el mismo lugar, y esto favorezca la armonía en el trabajo?

• ¿Cómo puede pensarse el ambiente para que las limitaciones vengan de esa organización y no de la dirección del adulto? ¿Se da oportunidad al niño/a para que se organice con otros/as a fin de respetarse mutuamente?

• ¿Cómo se realiza el encuadre del trabajo para una vida ciudadana desde los primeros años de vida?

• ¿En qué consiste generar un ambiente de confianza y seguridad para los niños y niñas?

• ¿Tienen los niños/as pequeños/as la oportunidad de expresarse son variados materiales en diversidad de ocasiones?

• ¿Cómo se provee al niño de un vocabulario rico a través de múltiples materiales y posibilidades de interacción entre las personas en diferentes situaciones?

• ¿Cuáles son los materiales sensoriales, que hoy estimulan y refinan los sentidos, perfeccionando las funciones psíquicas de los niños/as?

Respecto del desarrollo infantil

• ¿Se integran niños/as de diferentes edades? (aulas integradas)

• ¿Puede acompañar la misma docente a los niños/as que entran con 3 años y egresan del nivel (aunque haya nuevos ingresos al grupo)?

• ¿Se prevé la cantidad de material en cantidades limitadas para provocar que si un niño/a quiere usar algún material y otro lo está usando deba esperar o bien elegir otro material?

• ¿Se les ofrece a los niños/as oportunidad de responsabilizarse por algo?

• ¿Tienen libertad para planificar sus juegos y/o propuestas para hacer algo en particular?

• ¿Se forma para que haya presentaciones de *gracia y cortesía*, para que resuelvan conflictos propios de la edad respetando a sus compañeros, para que se desplacen teniendo en cuenta al otro, para que reparen las relaciones vinculares limpiando lo que se ensucia, pidiendo perdón, etc.?

Pensar en el ambiente Montessori posibilitó reflexionar en el material que se necesita ofrecer a los/as niños/as teniendo en cuenta las diferentes áreas de expresión, al mismo tiempo que no sólo se avance en el conocimiento de los logros y dificultades que ellos/as presentan cuando se ponen en contacto con esos materiales, sino también en conocerlos como personas, con sus gustos, sus inclinaciones hacia tal o cual tipo de actividad escolar.

El responder a esas preguntas y plantearse un ambiente generado desde otra perspectiva, que no se centre en lo que el adulto quiere hacer sino en lo que el adulto desarrolla para promover oportunidades de aprendizaje infantil, fue sumamente importante para superar el directivismo. Así se *descorsetaron* las actividades didácticas masivas caracterizadas por ser una única propuesta, la del docente, con poca posibilidad de elección de la actividad, con poco tiempo para que los niños/as puedan aprender algo de manera significativa, con ayudas o intervenciones docentes innecesarias, etc.

Otro punto importante lo constituyó el desarrollo de la independencia del niño como eje que atraviesa todo el trabajo en el aula. De esta manera, el ambiente ofrece todo lo necesario para poder trabajar, crear y solucionar dificultades sin ayuda del adulto. El docente interviene en caso de ser indispensable o para estimular.

Claro que para conseguir *este docente* hay que aprender a ser un atento observador y un estudioso de la acción educativa. Se confirmó aquello que si se es consciente de lo que están haciendo los niños, si se detiene antes de intervenir y sabe respetar esos espacios de resolución infantil, se está actuando a conciencia con el método montessorianos, pero sobre todo, se está atendiendo a la dignidad de ese niño/a, pues se está contribuyendo a formarlo hacién-

dolo responsable de sus actos. Estos puntos son los que más han destacado las docentes y que las han llevado a querer desarrollar este método y a investigar sobre los aspectos filosóficos y científicos que le dieron fundamento.

Una de las docentes de esta Escuela Montessori fue convocada por la Coordinadora de CONIN para ejercer el rol de guía en Conin, con la pretensión de fusionar la tarea de Conin con estos aportes de María Montessori haciendo referencia a sus inicios, en San Lorenzo, Italia con su 1º casa de niños y con esas ideas acerca del ambiente que había trabajado en la Escuela Montessori. (Fundación CONIN - Cooperadora para la Nutrición Infantil su objetivo es quebrar la desnutrición infantil en la Argentina, para que la población infantil tenga igualdad de oportunidades, donde todos puedan desplegar su potencial genético, donde todos sus miembros pueden optar con libertad el camino a seguir, no limitados por incapacidades intelectuales provocadas por la misma comunidad. La desnutrición infantil genera debilidad mental, la única que se puede prevenir, la única que se puede revertir, la única causada por el hombre. *http://www.conin.org.ar/conin.php*).

El espacio físico de CONIN se reduce a una sala dentro de la casa 7 de *Aldeas Infantiles*, y este ambiente está realizado por las docentes con algunos aportes solidarios. El desarrollo de las actividades tienen bastante de vida práctica, un poco de trabajo sensorial y algunas temáticas vinculadas con la Lengua y la Matemática. El Arte y la Música están presentes de modo significativo! Los niños y niñas pequeños concurren desde el año 2014 una vez por semana en dos grupos (grupo de los martes con tres niños y grupo de los miércoles con siete niños).

Si bien el horario reducido que trabajan con los niños/as dificulta la integración con sus familias, están tratando de fortalecer los vínculos con ellas. (Aldeas Infantiles SOS: Organización internacional de desarrollo social sin fines de lucro, no gubernamental e independiente, que desarrolla su labor en el mundo desde 1949. El objetivo es ayudar a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que han perdido el cuidado de sus padres, o que por alguna razón están en riesgo de perderlo, brindándoles un entorno familiar y una formación sólida que les permita alcanzar una vida autónoma y plena.

Implementan un programa integrado para dar la respuesta más adecuada a la situación particular de cada niño o niña, a través de dos modalidades de intervención: a) Fortalecimiento Familiar y Desarrollo Comunitario – Este programa se desarrolla en comunidades en riesgo social y está orientado a prevenir el abandono infantil, a través del empoderamiento y fortalecimiento de las capacidades de las familias. b) Acogimiento familiar – Programa destinado a niños y niñas que han perdido el cuidado y la protección de sus padres, ofreciendo un entorno familiar estable donde puedan desarrollar plenamente sus capacidades y establecer vínculos duraderos con su familia SOS y la comunidad. En la Ciudad de Luján, Aldeas Infantiles SOS cuenta con una institución. (*aldeasargentina.org/momentos?utm_medium=google&ref=grants&utm_campaign*)

Hasta el momento han podido observarse los siguientes logros:

• Adquisición de hábitos: se han adaptado al ambiente satisfactoriamente, respetando, adquiriendo, naturalizando las normas de convivencia, las pautas que da el ambiente.

• Independencia: se los observa a gusto realizando tareas, actividades y rutinas por sí mismos, teniendo el ambiente preparado para su libre elección.

• Áreas de trabajo: en el área de Vida Práctica, se desenvuelven satisfactoriamente, a gusto. Hemos observado mayor interés por esta área, especialmente en materiales que no requieren muchos pasos ni demasiada concentración porque sus períodos de concentración son breves. En algunos casos los niños manifiestan "abrumados" en presentaciones largas, sin deseo de realizarlas completamente. Es esta reflexión la que nos confirma la necesidad de respetar sus tiempos y volver sobre nosotros, como equipo docente, para revisar y replantear la idea de ambiente en sectores que están desfavorecidos socialmente.

En las instituciones más vulnerables, es frecuente escuchar *yo no sé, me ayudás, hacélo vos, yo no puedo, a mi no me sale*, al enfrentarse a un material nuevo presentado o ante la sugerencia de su uso, lo que requiere estímulo docente para iniciarse y dar confianza en su utilización, en la repetición del mismo, en la dinámica del ciclo de trabajo en sí, ello requiere también vol-

ver la mirada en la pertinencia o no de las intervenciones propuestas por los docentes. Por ejemplo, observamos que dos niños, se muestran interesados, trabajadores incansables en la sala, y que disfrutan de cada actividad propuesta, de cada material elegido, pero en el mismo grupo hay otros niños a los que los materiales los abruman.

Unos pertenecen a la comunidad boliviana y su madre refiere que realizan las tareas en su casa activamente y otros a familias que están desintegradas, con trabajo precario y sin sus necesidades básicas satisfechas, que no cuentan con espacios y estímulos en su hogar.

Esta situación muestra la diversidad de los grupos escolares que demanda, como María Montessori en sus inicios, el ir *amasando* nuevas relaciones de integración de este ambiente con los otros ambientes, y presentar actividades variadas y de la vida cotidiana a fin de producir el tan ansiado encuentro de la vida con la escuela, y el desarrollo integral infantil.

Es relevante mencionar que en CONIN están tratando de implementar el método poco a poco, con adultos y niños/as pero ello se hace muy difícil debido a que hay que provocar un corrimiento de la pedagogía tradicional para dar lugar a una experiencia pedagógica diferente, que privilegia la educación de grupos heterogéneos en igualdad de posibilidades y por ende la consolidación de una sociedad más justa, democrática e igualitaria.

Finalmente, quisimos mostrar parte de nuestras realidades , en contextos sociales muy diferentes, como aporte a la identidad del nivel inicial y a la construcción de propuestas que articulan lo instituido- (los rituales respecto del *ambiente* y la *individualidad de los sujetos* que si bien constituyen un patrimonio cultural no pueden permanecer ajenos a las transformaciones sociales y culturales y a los avances tecnológico-científicos)- y lo instituyente- los espacios y los tiempos actuales de la educación inicial.

Espacios y tiempos que definen la libertad y el respeto que se necesitan para una vida en sociedad y que permanentemente tienen que ser revisados y re-pensados…Espacios y tiempos que pueden ser concebidos como los planteó María Montessori sólo si se integra lo filosófico con lo metodológico.

La reflexión final es que la identidad del Nivel Inicial se construyó, en sus aspectos sustantivos, en aportes como los de María Montessori, que unen el pensar con el hacer y el sentir y para vivificarlos en el momento actual, tienen que levantar el guante de la profesionalidad docente. Es decir, tienen que unir la reflexión con la acción pedagógica, la teoría con la práctica, la propuesta con la fundamentación pedagógica que da cuenta de la incorporación de nuevos conocimientos científicos.

Sólo así se podrá dar direccionalidad y significatividad a la acción educativa.

Montessori en casa

Rodrigo Canario Chorén Estudiante de segundo curso de Educación Infantil en la Universidad de Santiago de Compostela

Resumen
Mi comunicado versa sobre acercar el método de Montessori a *Preescolar na casa* (Preescolar en la casa), un programa educativo de origen gallego para aquellos niños que debido a su lejanía de centros educativos, al vivir en un medio rural, tienen más dificultades a la hora de recibir una buena Educación Infantil.

Este método pretende formar a los padres, madres y/o abuelos para que estos eduquen de la mejor manera posible a los niños/as; los profesores se reunirán frecuentemente con los niños y sus familiares, dichos profesores darán pautas sobre como ir educando a los/as niños/as a medida que crecen, desde el punto de vista Montessoriano enfocando las cuatro áreas: la vida práctica, la educación sensorial, las habilidades sobre la lengua, escritura y lectura y las matemáticas.

Palabras clave
Montessori, preescolar, casa

Introducción
Preescolar en casa es un programa educativo, que fue fundado en 1977 por Antonio Gandoy en Galicia, frente a la necesidad de llevar la educación a los niños y niñas normalmente del medio rural que no tenían acceso a una buena educación infantil. En este programa educativo, los niños, sus familiares y los profesores se reúnen regularmente.

Las reuniones tienen lugar cada quince días y cada reunión tiene una duración de dos horas. En ellas los profesores orientan a los familiares solventando dudas y proponiendo actividades y ejercicios que puedan realizar en sus hogares fomentando el desarrollo del niño.

Los principios básicos del programa son:

• la educación, la cultura y el saber son bienes imprescindibles. Un entorno donde la educación, la cultura y el saber estén presentes, será de máximo beneficio para el niño, pues adquirirá unas capacidades, conocimientos y unos valores que de otra manera no tendría.

• Los primeros años de vida de un niño son decisivos para la formación de la persona. En esta etapa es cuando forjan los rasgos de su per-

sonalidad y se adquieren las capacidades en las que asentarán los aprendizajes posteriores.

• Los padres y la familia son esenciales en el proceso.

Montessori en Casa

Para llevar a cabo la metodología de Montessori el ambiente debe estar preparado, dicho ambiente se forma por el entorno y el material, que favorecen el desarrollo de la parte social, emocional, intelectual y moral del niño.

En el programa de Preescolar en Casa las reuniones se realizan normalmente en locales públicos o en ausencia de ellos en casas particulares, según Montessori el entorno debe ser amplio, sencillo y ordenado en áreas de manera que el niño pueda elegir libremente qué hacer sin establecerse límites.

El material utilizado deberá ser natural y atractivo para estimular los sentidos del niño llevando a cabo diferentes aprendizajes específicos.

Dado que en preescolar en casa la mayor parte del tiempo el niño se encuentra en su casa, los profesores y los familiares han de identificar materiales comunes en el hogar, que puedan ser utilizados por el niño.

El papel de la familia es muy importante, ya que los propios padres actuarán como educadores con sus hijos de una manera más innovadora. *En ningún caso se pretende que los padres sean los maestros, sino que los padres sean capaces de comprender a sus hijos y responder adecuadamente a sus necesidades y posibilidades.* (Paz y Armesto, 1999, p.15).

Los profesores son guías que forman a los padres, de tal manera que estos faciliten el correcto desarrollo de los niños.

Respecto a las áreas del método Montessori: La vida práctica se puede llevar a cabo en la propia casa del niño, desarrollando la concentración, coordinación, independencia, orden y disciplina, teniendo como guía a los padres.

Cualquier acción cotidiana como poner la mesa o poner una lavadora puede ser una buena actividad en la que los niños desarrollen un aprendizaje atractivo con el que aprenden como consecuencia de la práctica realizada.

La propia casa puede ser también el entorno ideal para llevar a cabo una educación sensorial ya que abundan los estímulos sensoriales y solo hay que dar libertad al niño para que este experimente.

Respecto a las habilidades de la lengua los profesores deben dar instrucciones a los padres para que estos introduzcan la lecto-escritura a los más pequeños.

Y por último, pero no por ello menos importante, la introducción a los números, debe practicarse desde una edad muy temprana de manera sensorial, representando las matemáticas con objetos y llevándolas poco a poco hacia la escritura.

Conclusión

Preescolar en casa al igual que la primera escuela Montessoriana, va dirigido a niños y niñas que tienen dificultades a la hora de recibir una buena educación, ya sea por la lejanía a una escuela o por pertenecer a una clase social marginal. Lo que buscaba con este comunicado era acercar el pensamiento montessoriano a preescolar en casa y hacer reflexionar acerca de que se puede llevar a cabo una educación en casa formando a los padres, mejorando la educación de los niños, sin tener que renunciar a la escuela, pero tampoco limitando el aprendizaje de los pequeños a esta misma, creando un vínculo más fuerte entre familia y escuela, que de manera coordinada creen una mejor educación en nuestros pequeños.

Referencias Bibliográficas

Paz, M. (1999). *Preescolar na Casa*. Lugo: Cáritas de Lugo

Standing, E. (1973). L*a Revolución Montessori en la Educación.* Madrid: Siglo XXI

Orem, R. (1980). *El Método Montessori de Educación Diferencial.* Barcelona: Paidós

Iniciativa Montessori en la Escuela Pública Municipal Argentina

Roxana Cardarelli Directora de Educación de Escuelas Municipales
Natalia Manuale Guía Montessori AMI y Coordinadora del Proyecto Municipal Montessori
Secretaría de Educación de la Municipalidad de Vicente López, Buenos Aires, Argentina

La Municipalidad de Vicente López (MVL) comenzó en 2014 un proyecto de innovación y mejora escolar iniciando un proceso de transformación de jardines maternales y de infantes con niños de 0 a 6 años, en ambientes Montessori. Este proyecto está implementando Montessori en la escuela pública por primera vez en nuestro país y se inicia con una prueba piloto de la que participan un jardín maternal con niños de 45 días a 3 años y un jardín de infantes con niños de 3 a 6 años; al mismo tiempo surgieron experiencias y proyectos anexos también en la educación oficial y pública municipal motivados por los principios y metodología Montessori.

Este trabajo describe la primera experiencia de implementar la pedagogía Montessori en la Escuela Pública Municipal argentina y consta de cuatro partes. Primero, se presentará el proyecto y cómo está organizada el área de Educación Municipal.

Segundo, se describirá brevemente el proceso de implementación de la pedagogía Montessori, y se mencionarán algunos aspectos relevantes como resultado de esta implementación, en relación a los docentes, a la administración, autoridades y gestión, a lo que se observa en los niños, a la educación para padres, a la evaluación, monitoreo y seguimiento del proyecto y al desarrollo profesional del docente.

Tercero, se presentará qué le aportó la pedagogía Montessori al ámbito de Educación Municipal en Vicente López durante este primer año de proyecto. Finalmente, se presentará una conclusión que resume los principales puntos expuestos.

El proyecto Montessori y el Municipio de Vicente López

En Argentina la pedagogía Montessori sólo se aplica en algunos colegios de gestión privada y centros del tercer sector, que si bien en los últimos años se hizo más conocida, la sociedad, el mundo educativo y académico en Argentina, recientemente están descubriendo de qué se trata realmente y que es posible implementarla en nuestro país.

Vicente López es un departamento ubicado en la zona norte del Gran Buenos Aires, en la provincia de Buenos Aires, Argentina.

Si bien la educación es responsabilidad primaria de la Provincia de Bs. As, este Municipio cuenta y financia 10 jardines de infantes municipales (3 a 5 años), 15 jardines maternales municipales (nido 0 a 2 años), una escuela primaria municipal (522 estudiantes), una escuela media Municipal (937 alumnos) y un centro Universitario, todas estas instituciones con reconocimiento de enseñanza oficial otorgada por la provincia de Bs. As que los habilita y controla. La Municipalidad de Vicente López tiene un compromiso con la innovación y la mejora de las prácticas educativas, especialmente en la primera infancia. Todos los niveles tienen inglés y TICS como parte del plan de estudios. También hay un equipo interdisciplinario para cada nivel de especialistas en la medicina, la psicología, la pedagogía y el trabajo social, que ayuda a los estudiantes y sus familias a lo largo del proceso de aprendizaje. Además la MVL tiene un centro comunitario donde los niños (de 4 a 12 años) desayunan o almuerzan y reciben apoyo emocional y educativo entre el tiempo de la escuela y el hogar.

A continuación se presenta un resumen del proceso de implementación de esta prueba piloto. El proyecto comenzó impulsado por las autoridades del área de educación del MVL y su equipo con el objetivo de generar modelos de innovación y mejora de la calidad de educación en las instituciones municipales y de incorporar la pedagogía Montessori en la educación Pública de la República Argentina. Se seleccionó la educación Montessori porque entiende a la educación como una ayuda para la vida, acompaña al niño desde la primera infancia en el desarrollo de la independencia, el ejercicio de la voluntad, la libertad de elección, la autodisciplina y la habilidad de ser proactivos (necesarios en el contexto de la sociedad argentina) y como ayuda a la transformación del sujeto que enseña desde una perspectiva constructivista en donde el niño es el protagonista y el docente, el que guía y acompaña en forma personalizada, en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Se realizó un trabajo de sensibilización con los directivos de los 16 jardines maternales y los 10 jardines de infantes con la intención de motivar, detectar interés en la pedagogía y voluntad de sus equipos de trabajo para llevar a cabo este proyecto. Se invitó a participar de la primera etapa de capacitación como asistentes 3 a 6 años, etapa inicial en la que pudieron participar todas las docentes tanto de jardines de infantes como maternales, con capacitadores traídos de EEUU. El objetivo se centró en ofrecer una introducción formal y más profunda sobre esta metodología para abrir sus miradas a una filosofía y forma de ver al niño y a una pedagogía diferente, como así reafirmar la elección de participar del proyecto. Luego, se brindó la oportunidad de que en forma voluntaria, se ofrecieran instituciones para generar las pruebas piloto, y en forma paralela se siguió con capacitaciones de asistentes 0 a 3 años para todos los docentes de maternal interesados; y luego el curso de guía 3 a 6 años (que aún continúa).

Con dos instituciones voluntarias se inició el trabajo en los dos jardines como proyectos piloto. El Jardín de Maternal Municipal Nº 10 con 36 niños, una sala NIDO con 8 bebés y dos Comunidades infantiles con 14 niños y 2 docentes cada uno; y el Jardín de Infantes Municipal Nº 1 de jornada simple, con una sala de 3 años a la mañana y una a la tarde con 25 niños de tres años respectivamente. En 2014, se integran 3 y 4, y 2016 queda finalmente la sala integrada de 3, 4 y 5. Esta transformación se planificó en tres años y en etapas, organizadas según las siguientes dimensiones: ambiente preparado, el docente y su formación como asistente y guía Montessori, el mobiliario, materiales y actividades, y la integración de la filosofía y la práctica aplicada, evaluación y seguimiento.

Las dimensiones mencionadas se utilizaron para evaluar bimestralmente: la adecuación del espacio institucional, las salas, la práctica aplicada de la pedagogía y rol de la guía. Sirvieron también como base para la creación de un instrumento de evaluación del proyecto Montessori y de evaluación de la calidad educativa de los jardines municipales.

Al comienzo del año académico, se elaboraron los proyectos institucionales adecuados al proyecto Montessori, se trabajó sobre las planificaciones y regulaciones estatales, se reorganizó el alumnado y la matrícula, se reacomodó la infraestructura (la disposición de los espacios del jardín, ampliado de la sala, pintura de las paredes, mobiliario, etc.) y se comenzó el armado de los ambientes, compras de materiales y a trabajar con el equipo docente el cambio, la

sensibilización de las familias y la comunidad educativa a través de reuniones y talleres.

Además del instrumento para evaluar la calidad de Montessori que se ofrece durante este proceso de implementación, se desarrolló un instrumento de evaluación propio de MVL que se utiliza para evaluar el proyecto Montessori (en relación a ciertos indicadores: la institución, el ambiente preparado, el desempeño docente o del guía y lo que reflejan los niños en su trabajo en el ambiente). Este instrumento tiene como finalidad evaluar a los jardines de la prueba piloto y a su vez, compararlos con los jardines municipales no Montessori. Funciona así de instrumento para evaluación de calidad educativa del Nivel Inicial municipal y del Proyecto Montessori para dar cuenta de los cambios, efectos e impacto.

La implementación

La implementación y desarrollo del proyecto implicó el trabajo interdisciplinario entre distintos actores y áreas de la Secretaría de Educación y principalmente un trabajo con los docentes para acompañarlos en su proceso de transformación, cambio de mirada y reflexión de la práctica. Este proceso se desarrolla en tres dimensiones que se entrelazaron a través de un coordinador de Proyecto para planificar y coordinar acciones interdisciplinarias con el fin de integrar el contenido y objetivo del proyecto, y acompañar al equipo docente en la puesta en práctica.

Para comenzar la implementación se planificó un cronograma de proyecto que incluía la planificación de varias aspectos, el pedagógico, el de compras del material y mobiliario, la de obras y remodelación, y de capacitación entrelazadas que necesitaron una participación conjunta.

En el área pedagógica se pensó cómo sería la adaptación de las maestras a la nueva modalidad, el tiempo de capacitación y formación, el de práctica e internalización de lo nuevo, el trabajo del equipo para sostener los cambios, y en qué tiempos se darían, asesoramiento in situ y reuniones de intercambio y capacitación con las docentes que ya comenzaron a implementar y con las que no, la implicación de la comunidad educativa, trabajo con las directoras sobre liderazgo, nueva organización y aportes a la gestión y se brindó un espacio de reflexión, evaluación y planificación.

Se acompaña en el aspecto pedagógico, con un seguimiento, asesoramiento in situ continuo y permanente a las directoras de las instituciones partícipes, y a las maestras del proyecto a través de observaciones, capacitación en servicio y reuniones de equipo, parejas pedagógicas e individuales para mejorar, resolver tensiones y obstáculos y trabajar para sostener el proyecto en calidad y en el tiempo.

Algunos aspectos destacables que se observaron en este primer año del proceso de implementación de la pedagogía Montessori:

En relación a los docentes, el ambiente preparado y el currículo:

• se muestra un proceso de transformación interna y de formación de las docentes muy importante, principalmente se observa una asimilación dinámica de la teoría pero más lenta y a veces en discrepancia con la puesta en práctica. Las maestras llevan entre 10 y 20 años trabajando de otra manera (actividades guiadas, en grupo, con edades separadas, como centro de la propuesta y con un claro control de grupo a través de direcciones, tono de voz elevado). La puesta en práctica de esta filosofía, entendiendo realmente el porqué de esta mirada y de su práctica, es el mayor desafío. Posiblemente porque justamente es un proceso de cambio de mirada hacia el niño, a la práctica docente y su rol, y a la vida. Es asombroso ver cómo esto está ocurriendo el cambio! Este proceso requiere de un trabajo y acompañamiento diario por parte de las directoras de las instituciones y de la coordinadora como apoyo.

• Otro gran desafío es tomar conciencia que la maestra es responsable de la preparación del ambiente y de los materiales e ir comprendiendo las cualidades de un ambiente Montessori de calidad, y lo que esto significa para el niño en su desarrollo.

• Las maestras se adaptaron a una nueva dinámica de clase (presentación, guía, observación y registro.

• Las maestras comenzaron a “creer en el niño” y en sus posibilidades. A medida que confiaban más en ellos, les ofrecían más y ellos respondieron mejor.

• Las maestras de ambas instituciones comenzaron a trabajar más en la importancia de

la observación y registro y de a poco se va transformando en una herramienta indispensable.

• Se tomó conciencia sobre la importancia de intervenir solamente si es necesario y con sentido.

• Se comenzó a vivenciar *la vida en comunidad*. Las maestras comenzaron a vivir el ambiente y lo que allí se desarrolla como la vida en comunidad y a respetarla. Esta mirada se refleja en la preparación del ambiente, en la dinámica o rutina centrada en el trabajo en la sala, y en cómo los niños se desenvuelven en él.

• Los ambientes de edades integradas (vivenciado en la Comunidad Infantil por el momento) resultaron muy positivos y se descubrió cómo enriquece la práctica y el aprendizaje de los niños.

• Se puede observar una mirada integral del niño y que el ambiente ofrece propuestas que satisfacen sus intereses y necesidades individuales. Y se refleja en el entusiasmo y trabajo del niño.

• De a poco, a lo largo de este primer año se fue logrando establecer el ciclo de trabajo sin interrupción tanto en los ambientes 0 a 3 (casi 2hs) como 3 a 6 (3 hs aproximadamente.). En el caso del jardín de infantes un desafío importante es en conjunto con área de gestión, organizar las materiales especiales (arte, música, TIC, inglés) por fuera de este ciclo de trabajo y en fusión con el proyecto.

• Que a pesar que el espacio físico, en m2, es más pequeño que el esperable, es posible prepararlo y trabajar con los niños con éxito en la implementación de la pedagogía.

Administración, autoridades y gestión

• Se vivencia un gran compromiso de las directoras de las instituciones para desarrollar el proyecto con responsabilidad como de las autoridades Municipales y de la Secretaría de Educación.

• Para las directoras de las instituciones piloto es importante tener el apoyo real de las autoridades de la secretaría de educación y dirección de educación municipal. Este acompañamiento se hace evidente en la gestión y toma de decisiones en beneficio y de acuerdo a las necesidades planteadas o que surgen del proyecto (cambios o nuevos cargos docentes, gestión de compras y capacitación, promoción, interés y apoyo).

También es fundamental el seguimiento y asesoramiento continúo del coordinador del proyecto para la planificación y coordinación del mismo, asesorar a las autoridades en relación a compras, capacitación y cuestiones administrativas que afectan al proyecto, como el acompañamiento y coaching a las directoras y docentes en la preparación de la institución y trabajo en los ambientes.

• El secretario de educación y la directora de educación de escuelas municipales han tenido un rol importante en representar al proyecto, mantener un compromiso con el mismo, contratar a un coordinador de Proyecto, y realizar las gestiones necesarias y toma de decisiones para que se implemente con éxito, lograr el apoyo del Municipio para su desarrollo y continuidad.

Lo que se observa en los Niños

• Anteriormente ya se mencionan factores que reflejan lo que se observa en los niños. Especialmente vale mencionar que por ejemplo en NIDO los niños experimentaron libertad de movimiento y una disposición del ambiente que lo beneficia y se refleja en que los bebés comenzaron a caminar antes en promedio que los años anteriores en que tenían el ambiente con cunas, bebesits y menos espacio que les permitiese moverse.

• En la Comunidad Infantil se observa un cambio significativo en lo actitudinal, se desenvuelven con más confianza e independencia al tener más posibilidades de participar activamente y con autonomía en la vida en comunidad.

• Se observa como el trabajo de los niños en el jardín se refleja en una participación más activa de la vida en familia.

Educación para padres

Los padres de ambas instituciones apoyan y muestran entusiasmo e interés por esta metodología. Pasan por el jardín para observar y "tomar ideas" para hacer en casa. Se comenzó a trabajar con el equipo de orientación escolar quienes trabajan directamente con los padres, a través de capacitaciones sobre educación Montessori y reuniones junto a las directoras y la coordinadora del proyecto para intercambiar experiencias y lineamientos para enriquecer con algunos aspectos de la filosofía los talleres de educación para padres.

Seguimiento, monitoreo y evaluación
Actualmente la prueba piloto está en acción en ambos jardines. Las evaluaciones que se realizaron en marzo-julio y agosto-noviembre evidencian entre otros aspectos:

a) un cambio en la actitud del docente y su mirada;

b) un cambio favorable en la atmósfera del ambiente (la sala) en el que se vivencia armonía y tranquilidad, el nivel de ruido, el respeto por la concentración, en la independencia, iniciativa y coordinación motriz;

c) aceptación y movilización familiar positiva, modificación de rutinas y modos en su vida diaria. El mismo seguimiento y evaluación se realizó en jardines municipales con comunidades sociales similares, para comparar resultados desde las dimensiones mencionadas.

Otros jardines maternales principalmente y algunos infantes, comenzaron a tomar principios e ideas de la pedagogía Montessori para mejorar sus prácticas como por ejemplo, sacar las cunas, generar más espacio para movimiento y utilizar sillas de comer bajas y trabajar la preparación del adulto y su rol en la sala.

Desarrollo Profesional
Se continúa planificando capacitaciones en servicio y talleres, conferencias de capacitación y desarrollo profesional.

Qué le aportó Montessori al ámbito de la Educación Municipal en Vicente López?
La pedagogía Montessori aportó un cambio de mirada hacia el niño que implicó un cambio en el lugar del docente en la sala y en relación al niño y al aprendizaje. Esto se pudo observar en la nueva dinámica de la sala, en el trabajo del niño individual y personalizado pero en comunidad. Es muy interesante remarcar que este repensar de la práctica se generó no solamente en los equipos del proyecto piloto sino en docentes de otros jardines maternales municipales quienes comenzaron su propio camino de transformación. Principalmente, la importancia de la preparación actitudinal y espiritual del maestro como elemento fundamental junto con su preparación académica e intelectual.

Las docentes e instituciones remarcan algunos principios como herramientas e inspiración para los ambientes no Montessori:

• Lo fundamental de preparar el ambiente antes de la llegada de los niños para que ellos pueden desenvolverse con seguridad, confianza e independencia.

• Las características de un ambiente preparado inspiró a más de un jardín maternal y de infantes a modificar algunos aspectos fundamentales de sus salas, como por ejemplo: el tamaño y altura de sus muebles y estantes, estantes que permiten al niño acceder a los materiales, a través de la planificación en espacios (en vez de áreas) ofrecer variedad de propuestas, limitadas y ordenadas, etc.

• El orden y armonía de la sala (ambientación, distribución, nivel de ruido)

• El tono de voz de las maestras. Esta pedagogía invita a repensar los niveles de voz en los que nos comunicamos.

• La intervención. Repensar la intervención en el juego o trabajo del niño para que esta sea *la ayuda justa* (M. Montessori) y solamente si es necesaria.

• Fomentar la independencia y comprender la importancia de la concentración, libertad de elección desde pequeños, y ofrecer un espacio propicio para ello.

• Observación como herramienta fundamental

En relación al niño, que los docentes busquen guiarlos en pos de:

• el desarrollo de las potencialidades dos niños

• la adquisición de su confianza e independencia

• el refinamiento de todos sus sentidos.

• el acompañamiento en el desarrollo individual y social

• el ofrecimiento de las mejores oportunidades de exploración.

Conclusión
El impacto de este proyecto y pedagogía fue muy significativo no sólo en el ámbito de la educación municipal sino también en el ámbito nacional. Este proyecto es el primer piloto en la educación pública y oficial en Argentina y ha generado mucho interés por conocer de qué se trata esta pedagogía, aprender más sobre ella y animarse a llevarla a la práctica.

Este proyecto significa la primera apertura de la educación pública a la pedagogía Montessori. Sus principios orientados a desarrollar libertad de elección, la independencia, la autodisciplina y la concentración, a tomar decisiones con responsabilidad, el respeto por el otro

y por la vida en comunidad se ven reflejados en la práctica en un ambiente Montessori dando respuestas a muchas de las problemáticas que se plantean en nuestro sistema educativo y se reflejan en nuestra sociedad.

La educación Montessori ofrece herramientas concretas y una invitación a la transformación de la mirada hacia el niño y a la práctica docente. Permite repensar aspectos de la educación y mejorar tanto la calidad educativa como hacer un aporte a la sociedad a través de los niños que se benefician de ella.

Reciben en la sala a través de su experiencia de vida en comunidad, formación en valores, el respeto por las normas y por el otro, el ejercicio de una libertad democrática, la colaboración mutua en las actividades diarias, conciencia ciudadana, buenos hábitos y costumbres.

La pedagogía Montessori invita a desarrollar y hacer uso del interés que todo ser humano tiene, ese deseo natural de aprender; es aprendizaje y motivación siguiendo el desarrollo natural del niño, es aprender haciendo, es la oportunidad de desarrollar características que formarán al niño como adulto (responsabilidad, creatividad, motivación intrínseca, voluntad, pensamiento crítico). La educación Montessori acompaña a los niños en su preparación para vivir sus vidas plenamente en libertad, con responsabilidad y dignidad, creciendo personal y profesionalmente y como miembros activos de la sociedad.

Estas son las características de la educación Montessori que reflejan la visión y misión del Municipio de Vicente López de servir a las necesidades sociales y educacionales de su comunidad considerando la educación desde la primera infancia como herramienta fundamental para mejorar la sociedad y nuestro bienestar como país.

El canto y la canción en las prácticas educativas de la Pedagogía Científica montessoriana

Lucía Casal de la Fuente Estudiante predoctoral contratada (Ministerio de Economía y Competitividad español) y profesora de canto

Síntesis de la comunicación

Hoy el concepto de buenas prácticas está presente en todas las áreas del conocimiento. Como especialistas en Educación no podemos obviar este concepto, pues para sacar lo mejor de todas las personas que pasan por la escuela necesitamos analizar las mejores prácticas para que se puedan compartir y visibilizar. Tenemos un proyecto titulado *Diseño curricular y buenas prácticas en Educación Infantil: una visión internacional, multicultural e interdisciplinar* por el cual analizamos las prácticas que están sobresaliendo en la actualidad de forma positiva y sus motivos. Sin embargo somos conscientes de que estas prácticas tienen un origen, y muchas de ellas se basan en el movimiento de la Escuela Nueva, en la cual se encuadra Maria Montessori.

Tenemos por objetivo detectar las alusiones al canto y a la canción en el famoso libro de esta autora, El Método de la Pedagogía Científica, con la finalidad de descubrir qué valor le otorga al canto y a la canción en sus Case dei Bambini.

Así, podremos discutir y analizar las prácticas educativas que en sus escuelas se desarrollaban para poder compararlas y entenderlas para con las prácticas educativas que incumben al canto y a la canción en las escuelas de hoy.

Entre los resultados que conciernen a la canción, son dos las categorías en que podemos dividir las alusiones a la misma: la canción como medio de distracción y sobre el cómo saber si una canción es adecuada para el grupo con el que estamos trabajando. Se observa también una referencia indirecta a la canción que se expone en el cuerpo de este trabajo.

El interés que nos ha ofrecido la búsqueda de referencias con respecto al canto lo brindamos en este elenco, en que se resumen las menciones directas al canto: el canto en las rutinas de las Case dei Bambini; como acompañamiento a la gimnasia libre y como ayuda al perfeccionamiento del lenguaje así como recurso para la mejora de la lectura.

A lo largo del susodicho libro se dejan ver dos referencias indirectas al canto que se pueden vincular con él por estar relacionadas directamente con su enseñanza: la forma de respirar (la respiración costo-diafragmática-abdominal) y la didáctica del mismo.

Montessori pone un ejemplo de un pianista que podría ser extrapolado a un cantante, haciendo entender, como defiende en toda su pedagogía, que el niño aprende solo con el apoyo de alguien que lo guíe, algo que nosotros denominamos *autoaprendizaje guiado*, que es justamente lo que ocurre con la enseñanza-aprendizaje del canto, tema que se razona en la comunicación.

Palabras clave
Canto, canción, educación infantil, pedagogía científica montessoriana, buenas prácticas educativas

Introducción

Se presenta en el cuerpo de este texto una investigación que gira en torno a las prácticas educativas que Montessori aplicaba en sus Case dei Bambini con respecto al canto y a la canción. Para ahondar en estos conceptos, nos hemos sumergido en uno de los libros más célebres de esta autora, *El Método de la Pedagogía Científica*, y de él hemos extraído las alusiones a dichos conceptos, escudriñando el contexto, las situaciones y las implicaciones que el canto y la canción ocupan en las prácticas educativas montessorianas, las cuales, en numerosas ocasiones, han sido apreciadas desde su diseminación como ejemplo de buenas prácticas docentes y educativas en todo el mundo. ¿Se pueden considerar buenas prácticas docentes las llevadas a cabo bajo la metodología montessoriana con respecto al canto y a la canción? A lo largo de este texto y con los argumentos expuestos y contrastados contestamos a este interrogante y a alguno más.

Las buenas prácticas en la Educación Infantil

Entendemos por buenas prácticas docentes las intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje en las que se logren con eficiencia los objetivos formativos previstos y también otros aprendizajes de alto valor educativo, como por ejemplo una mayor incidencia en colectivos marginados, menor fracaso escolar en general, mayor profundidad en los aprendizajes… (Márquez, s.f.)

Han pasado ya casi 30 años desde que Shulman (1986) llamaba la atención sobre la necesidad de estudiar (es decir, investigar, observar, analizar, reflexionar…) y visibilizar (lo que implica publicar, compartir, divulgar, transmitir, difundir…) las buenas prácticas docentes.

Él lo entendía como uno de los principales compromisos de la investigación educativa. Desde el grupo GIE (Universidad de Santiago de Compostela), en colaboración con otros grupos de investigación, estamos trabajando en esta línea. El profesor doctor Miguel Ángel Zabalza lidera un proyecto de investigación titulado *Diseño curricular y buenas prácticas en Educación Infantil: una visión internacional, multicultural e interdisciplinar*. Este proyecto encuentra su fundamentación teórica, entre otras fuentes, en informes de organismos internacionales, como la UNESCO o la OCDE, así como en programas surgidos con potencia estos años, como el Sure Start o Starting with Quality, que han insistido, en la línea de Shulman, tanto en la necesidad de recoger las buenas prácticas del ámbito educativo como en la de hacerlas visibles y ponerlas a disposición de la comunidad, para que sirvan como referente para el desarrollo de las políticas educativas (Zabalza, 2013). De este modo, estamos recogiendo y analizando las características de las buenas prácticas educativas del nivel de Educación Infantil en diferentes puntos de la geografía mundial e interesándonos por los argumentos a través de los cuales se consideran o se pueden llegar a considerar *buenas prácticas*.

A lo largo del transcurso de esta investigación estamos advirtiendo que muchas de las buenas prácticas que examinamos beben de las propuestas pedagógicas que han surgido con el movimiento de la Escuela Nueva, en el cual se encuadra Maria Montessori como representante de la Pedagogía Activa, al lado de otras personas destacadas como William James. Es por eso que estimamos trascendental escudriñar hondamente el valor que esta médica y pedagoga ha dispensado a conceptos y acciones como la canción y el canto, de siempre presentes en las prácticas docentes de la escuela, en todas las culturas del mundo en que vivimos. Sospechamos que para asimilar y deliberar las prácticas actuales (buenas o no) en Educación Musical, como en este caso particular, debemos empaparnos de las concepciones de estos personajes destacados para ser capaces de comprender el ayer en el presente y viceversa.

1. El canto y la canción en la Pedagogía Científica montessoriana

Objetivos

Los objetivos que motivan esta comunicación se concretan en:

• detectar las alusiones al canto y a la canción en *El Método de la Pedagogía Científica* (Montessori, 2003);

• descubrir el valor que Maria Montessori cede en su libro tanto a la acción de cantar como al uso y práctica de canciones en la escuela (en su caso particular, en las Case dei Bambini);

• discutir y analizar las prácticas educativas que en sus case se desarrollaban para poder compararlas y entenderlas para con las prácticas educativas que incumben al canto y a la canción en las escuelas de hoy.

Fases y metodología

Hemos dividido este trabajo en cinco fases:

• una primera fase, que dio comienzo con una primera lectura del libro para poder ahondar y enriquecer nuestros conocimientos previos sobre las ideas pedagógicas de esta autora.

• Una segunda fase, en la que se procedió a la elaboración de una tabla en la que poder recoger las diferentes alusiones al canto y a la canción que Montessori cita en su obra, para poder clasificarlas y categorizarlas.

• Una tercera fase, en que el trabajo fue dirigido hacia la relectura del libro, poniendo una atención especial y recogiendo por escrito aquellos párrafos, citas o ideas que tenían que ver con la actividad de cantar o con el concepto "canción".

• Una cuarta fase, en la que se categorizaron y clasificaron esas ideas.

• Una quinta fase, para discutir y relacionar estas ideas. Esta fase se ha materializado en la redacción de esta comunicación.

De acuerdo con lo especificado en las fases, la metodología usada ha sido cualitativa, pues se trata del análisis textual de un documento desde la óptica de la categorización y del ordenamiento de ideas.

Resultados

Los resultados que han manado de esta investigación se concretan en dos apartados bien diferenciados: aquellas referencias directas e indirectas al canto y aquellas vinculadas a la canción y que se dejan ver a lo largo de la lectura de la obra.

En el contexto de esta comunicación, entendemos por referencia directa aquella que podemos encontrar de forma exacta en el libro y que fue extraída tal y como figura en el mismo. Normalmente en ellas aparecen las palabras *canto, cantos, cantar* (y su conjugación), *canción* o *canciones*. Así, las referencias indirectas son aquellas que tienen que ver con el canto y con la canción: tanto aquellas que Montessori usa y referencia de otros autores en su libro, como aquellas que teoriza ella y que influyen directamente en nuestros conceptos objeto de estudio (por ejemplo, la respiración, elemento fundamental en el trabajo de la voz cantada). Comenzaremos exponiendo los resultados que conciernen a la canción.

Entre las referencias directas (Referencias 1 y 2 de los Anexos, ver Tabla 1) hemos encontrado dos alusiones que hacen referencia a categorías diferentes y que precisamos en:

• la canción como medio de distracción. En una de las múltiples experiencias que Montessori expone en su libro y con motivo de probar el grado de concentración de una niña, que observó muy centrada en una tarea concreta, Montessori recurrió al canto de una canción en la cual involucró al resto de niños, para saber si esta acción sería capaz de atraer la atención de la niña, pero no lo logró. La niña se mostró abstraída de la canción y sumergida totalmente en su tarea inicial. Se alude dos veces en el libro a esta situación: la primera vez, en la introducción del libro cuya autoría pertenece a Carmen Sanchidrián; y la segunda vez, en el cuerpo del libro ya en palabras de la propia Maria Montessori. Por lo tanto, Montessori usó la canción como método de distracción pero sin lograrlo.

• Sobre cómo saber si una canción es adecuada para el grupo con el que estamos trabajando. ¿Cómo podemos saber si los niños pueden cantar una canción concreta? ¿Cómo podemos averiguar si el ritmo, métrica, melodía y tonalidad de una canción son adecuados para que cante un niño en edad infantil? Montessori propone en su libro que sea la maestra quien tome la iniciativa de cantar una canción dada espontáneamente en su aula.

Si los niños, también de forma espontánea,

la siguen y cantan con ella, querrá decir que la canción es apropiada para ellas y ellos. Hemos detectado tan sólo una referencia indirecta (es decir, no en palabras de la propia Montessori) a la canción en este libro.

Se trata de la Referencia 3 de los Anexos y la exponemos en la línea que sigue:

• el niño debe conocer juegos y canciones agradables. En *La Pedagogía Científica de Montessori* (edición de 2003 en español, que estamos analizando) se recoge una cita de Kilpatrick, citado por Lillard. En ella se refleja la necesidad de que el juego y la canción que vayan dirigidos a niños sean agradables. Se trata de una referencia indirecta, pues estas palabras no han salido de la boca de Maria Montessori. A continuación describiremos los resultados que conciernen al canto. Hemos hallado 3 referencias directas (Referencias 4, 5 y 6 de los Anexos, ver Tabla 2) al canto que se dividen en el mismo número de categorías, por hacer mención a diferentes temas.

Estas se resumen en:

• El canto en las rutinas de las Case dei Bambini. El canto cobra importancia dos veces a lo largo de la rutina diaria de actividades de las Case dei Bambini. La primera de ellas tiene lugar en uno de los primeros momentos de la mañana: una vez está el aula en las condiciones óptimas de limpieza y orden, se invita a los niños a ponerse de pie y a cantar un himno.

El segundo momento en que el canto cobra protagonismo en las rutinas de estas escuelas se da en la franja horaria que va desde las 15h a las 16h, franja horaria en que realizan gimnasia colectiva y canto. Estas actividades, recomienda Montessori, deben hacerse, si es posible, al aire libre.

• El canto como ayuda al perfeccionamiento del lenguaje. Montessori propone acompañar el ejercicio y la práctica de la gimnasia con cantos, por ser ejercicios respiratorios y por contribuir al perfeccionamiento del lenguaje.

• El canto como recurso para la mejora de la lectura. Montessori presenta un ejemplo de juego para la lectura de frases que consiste en que una niña o niño llame a tres niños (los que mejor canten, así especificado por ella) y les pida que canten en el centro del aula. Así, el niño que los ha llamado debe cantar con ellos la canción que haya escogido.

Revelamos en el siguiente elenco las referencias indirectas al canto (Referencias 7, 8 y 9 de los Anexos) que aparecen en la obra objeto de estudio de esta comunicación:

• El canto como elemento no distractor de la actividad que se está haciendo. Montessori pone un ejemplo claro en su obra sobre lo que significa la disciplina e implicación de los niños que se educan en sus escuelas en la tarea que están realizando.

Así, si una niña está realizando un trabajo concreto (en este caso, una pintura) y alguien le pide que cante, lo hará, pero una vez termine con lo encomendado, volverá a sumergirse de nuevo en su tarea para terminarla.

• La gimnasia respiratoria como favorecedora de la emisión vocal. Montessori entendía que trabajar la gimnasia respiratoria (así "bautizada" por ella) era relevante para el desarrollo de las niñas y niños que pasaban por sus escuelas, por eso la incluía en su ideario y en sus programaciones.

• El aprendizaje del piano propuesto por Montessori, extrapolable al aprendizaje del canto. Montessori destaca que un pianista se forma a sí mismo con la ayuda de un buen guía, en este caso del docente.

Todas estas referencias, y en particular las indirectas, serán explicadas y discutidas en el siguiente apartado.

Discusión y conclusiones

Para exponer las conclusiones a las que hemos llegado con este análisis y su discusión seguiremos el orden en que se han presentado los resultados.

Así pues, damos comienzo a la discusión de la presencia de la canción en la Pedagogía Científica montessoriana.

Con respecto a las referencias directas, y al primer resultado, la canción como medio de distracción, Montessori, luego de probar a distraer a la niña (ver Referencia 1 de la Tabla 1 en los Anexos) con una canción y no lograrlo, concluimos (sin querer generalizar) que esta experiencia que Montessori vivenció es posible que la hubiese llevado a pensar que, efectivamente, la canción no es un medio de distracción para un niño en edad infantil y por lo tanto, no se puede considerar como un medio cautivante o didáctico, incentivador para los niños.

Por otro lado, y atendiendo al segundo resultado o categoría, sobre cómo saber si una canción es adecuada para el grupo con el que estamos trabajando, Montessori propone una acción muy concreta y que hasta cierto punto puede parecer muy lógica (así como muy poco fundamentada, leída desde el ámbito de la Educación Musical como ciencia) y simple: para saber si una canción es idónea para trabajar con un grupo concreto de niños, la maestra no tiene más que cantarla y esperar a que espontáneamente estos la sigan. Si la siguen con una cierta "puntería" en cuanto a la llevada del ritmo, entonación, pulso, etc... es que esta canción resulta apropiada para cantar con ellos. En caso contrario, la canción está fuera del alcance para ese grupo de niños con que trabajemos en ese momento concreto en que se les exponga. Cierto es que si un niño es capaz de seguirte cuando cantas con un mínimo de exactitud, podemos concluir que esa canción es válida para trabajar con él, pero no debemos olvidar que existen estudios cuidados, específicos y científicos (Casal, 2014; Blanco, 2011) que exponen las características que han de cumplir las canciones para que puedan ser seguidas por las niñas y niños en edad infantil.

Sobre la referencia indirecta que apunta a la idea de que el niño debe conocer juegos y canciones agradables no tenemos mucho que discutir. Quizás parezca obvio que en educación tratemos de trabajar con canciones agradables si queremos que sean un "enganche" o un aliciente, para que llame la atención en el alumnado y se quieran involucrar para con ello.

Continuamos este apartado discutiendo la presencia del canto en el libro de Montessori, El Método de la Pedagogía Científica, edición de 2003 en castellano.

Con relación a las referencias directas, y a la primera categoría, el canto en las rutinas de las Case dei Bambini, juzgamos insuficiente la precisión que Montessori hace de la actividad de canto. Recordemos que en las rutinas de las Case dei Bambini el canto está presente en dos momentos. El primero, justo después de la llegada de los niños a la escuela y de la acomodación del aula, momento en el cual cantan un himno de pie. Esto es todo lo que se detalla, no se dice qué himno, en qué condiciones (si se hará algún tipo de calentamiento vocal, si se repasará la letra a modo de recordatorio en caso de que ya conocieran ese himno, si trabajarán el canto por repetición...). El segundo, entre las 15h y 16h, tiempo que se dedica a la gimnasia colectiva y al canto, si es posible, al aire libre. Sin embargo, de nuevo, no precisa qué tipo de canto se debería hacer, simplemente no lo concreta ni detalla, algo en parte esperable, pues su pedagogía no estaba centrada en la Educación Musical, ni mucho menos en una concretización de la didáctica del canto para la infancia.

Sobre la segunda categoría, el canto como ayuda al perfeccionamiento del lenguaje, Montessori propone acompañar la gimnasia con cantos, pues el canto es un ejercicio respiratorio y además, según Montessori, contribuye al perfeccionamiento del lenguaje (algo apoyado también por investigaciones más recientes como Casal, 2014, 2013; de Fonzo, 2012, etc.). Rememoremos que Montessori discernía varias gimnasias: libre, educativa, labio-dento-lingual y respiratoria. Aunque en esta referencia (ver Referencia 5 de la Tabla 2 en los Anexos) no se especifica a qué gimnasia se refiere, entrevemos que es muy probable que se refiriese a la gimnasia labio-dento-lingual, pues es la que más podemos vincular al lenguaje, y más en este caso concreto, a la dicción. Ligado a esta categoría, podríamos afirmar que la gimnasia (el movimiento del cuerpo) se puede apoyar en el canto por las razones que justifica Montessori (los cantos llevan un ritmo, y quizás para realizar la gimnasia ayuden en la coordinación de los movimientos) y viceversa, es decir: el canto también se puede apoyar en el movimiento del cuerpo. Alessia Rita Vitale (2007) posee varios escritos que así lo testimonian, y que yo misma, por vivencias propias, también puedo corroborar y apoyar, aunque no procede profundizar en ello en el seno de esta comunicación.

Hacemos una lectura de amalgama entre la tercera categoría, el canto como recurso para la mejora de la lectura, y la segunda categoría que venimos de detallar en el párrafo anterior. Y esto lo justificamos en la función que tiene el canto para ambas: la mejora del lenguaje y de la lectura (que entendemos que en este caso se refiere a la lectura en voz alta, pues Montessori enfoca el juego de la Referencia 6 -ver Tabla 2 en los Anexos- para el uso de la voz cantada en voz alta). No obstante, de nuevo, no ofrece más

pormenores sobre este tipo de juego, razón por la cual no da lugar a más discusión o análisis.

Con relación a las referencias indirectas y al primer resultado (ver Referencia 7 en los Anexos), el canto como elemento no distractor de la actividad que se está haciendo, Montessori se reafirma en el hecho de que la canción no es un distractor para una niña o niño en edad infantil que se eduque en sus escuelas, usando sus materiales y adquiriendo unos hábitos concretos. De esta manera, el canto se concreta nuevamente (ver Referencia 1 de la Tabla 1 en los Anexos) como un elemento no distractor para los niños que se educan bajo su disciplina y adquieren un compromiso con la tarea a desarrollar. De todos modos otra vez, y sopesando este asunto, no podemos ir más allá en el discurso, pues esta actividad tampoco está lo bastante detallada como para poder seguir aportando ideas y contrastando perspectivas.

El segundo resultado (ver Referencia 8 en los Anexos) hace mención a la gimnasia respiratoria como favorecedora de la emisión vocal. Puesto que en las Case dei Bambini se trabajaba la gimnasia respiratoria entendemos que esta ocuparía en el ideario de Montessori un lugar destacable como para ser ejercitada en sus escuelas. Y es que con la práctica de la coordinación respiratoria las maestras estaban incidiendo indirecta pero favorablemente en el control de la emisión vocal (entendida tanto como voz hablada como cantada) de su alumnado. Esto es así porque la base de la buena emisión de la voz es siempre (entre otros factores) el control de la respiración costo-diafragmático-abdominal (Casal, 2013). Esta referencia tiene que ver con el canto, pues la respiración es la base de la voz cantada, y su trabajo, en las Case dei Bambini, repercutiría positivamente en la calidad de la emisión vocal. Aun así, tenemos nuestras serias dudas sobre si la respiración trabajada en las Case dei Bambini era la adecuada, puesto que Montessori (2003), para el trabajo de la gimnasia respiratoria aconseja comenzarla con una inspiración profunda mientras se suben los hombros rápidamente y se levanta el pecho a la vez que se baja el diafragma. Esto hoy no se entiende así, esta no es la respiración de la relajación sino que en la respiración considerada correcta los hombros deben permanecer relajados y en su posición baja, sin tensión, y el pecho debe mantenerse inmóvil (Quiñones, 1997; en Casal, 2014, p. 148), y de moverse, ha de hacerlo, pero de forma inapreciable.

Y ya por último, el tercero de los resultados (ver Referencia 9 en los Anexos) trata sobre el aprendizaje del piano propuesto por Montessori, que es extrapolable al aprendizaje del canto. Con el ejemplo con que Montessori ilustra el proceso de formación de un pianista queda patente que ante todo, es él, como músico, que se forma a sí mismo (con su empeño y dedicación). No obstante, la figura del docente se hace fundamental. Este pasaje me ha recordado a mi definición propia del canto como "autoaprendizaje guiado", de lo cual estoy escribiendo y teorizando, algo que espero publicar en no un futuro muy lejano. Sin embargo, puedo hacer un breve resumen aquí: se trata de un autoaprendizaje porque la voz es un instrumento que cada persona posee en su cuerpo. Y sólo esa persona que lo está usando y probando es capaz de sentir (aunque a veces no de explicar) lo que está sucediendo y experimentando en el interior de su cuerpo. La figura de la profesora o profesor no puede faltar, pues sin ella ese autoaprendizaje no sería guiado, ya que su función es precisamente la de guiar y ayudar al alumnado a encontrar esas sensaciones propioceptivas.

En conclusión, si las propuestas que Montessori describe en su Pedagogía Científica estuviesen algo más detalladas, seríamos capaces de argumentarlas y compararlas mejor para con las prácticas de hoy en día. Es algo que, sin duda, nos ha limitado un poco. Aun así, creemos que hemos relacionado conceptos, extraído categorías e interrelacionado ideas, que nos han dado pie a argumentar y a discutir los resultados, lo cual era objeto de este escrito.

Para terminar, nos gustaría hacer hincapié en tres cuestiones más.

La primera hace referencia a que, entendiendo el principio de libertad de la pedagogía montessoriana, en cuanto al eterno debate de si a los niños debemos obligarlos a cantar o no en la escuela (Casal, 2014, p. 100, p. 165), sospechamos que bajo sus preceptos nunca se debería obligar al niño a cantar.

La segunda apunta a algunas de las críticas que recibió el método montessoriano que resume Pesci (2013), entre las cuales sobresale

la cuestión del dibujo y *de una cantidad de actividades expresivas que no aparecen en el método Montessori con la misma importancia que tienen en la escuela tradicional y en otros métodos menos 'estructurados'*. (Pesci, 2013, p. 39) (Traducción que hemos hecho de *di una quantità di attività 'espressive' che non compaiono nel metodo Montessori con la stessa rilevanza che hanno nella scuola tradizionale e in altri metodi meno 'strutturati'*. Pesci, 2013, p. 39).

Entre estas actividades expresivas, podría encontrarse el canto. Y quizás no vayamos mal encaminados, pues atendiendo a Pesci (2013), hasta 1969 las escuelas de Educación Infantil en Italia se encontraban fuera de las arcas públicas del Estado y la mayoría, por tanto, eran privadas. Entre estas, las escuelas vinculadas a la iglesia católica conformaban prácticamente la totalidad y aplicaban un método de inspiración froebeliana ideado por las hermanas Rosa y Carolina Agazzi, las cuales nombraron estas escuelas "jardines de infancia". *El método Montessori se caracterizó en Italia por su oposición al froebelismo, centrado en el canto coral y en el dibujo libr*e (Pesci, 2013, p. 43). (Traducción que hemos hecho de *il metodo Montessori si caratterizzò in Italia per la sua opposizione al froebelismo italiano, incentrato sul canto coral e sul disegno libero* Pesci, 2013, p. 43).

Llegados a este punto es presumible comprender que la Pedagogía Científica montessoriana no se apoye en actividades creativas y ligadas al arte como puede ser el dibujo y el canto, por no considerarlas tan "metódicas" y eficaces para el aprendizaje significativo y el desarrollo general e integral de los niños como su propuesta, su método, su "pedagogía científica" sistematizada. En este momento también nos llama especialmente la atención que, siendo contraria a las ideas de Froebel, lo cite para algunas de sus actividades (ver Referencia 5 en la Tabla 2 de los Anexos).

Quizás experiencias como la que hace alusión la Referencia 1 de la Tabla 1 de los Anexos, en las que Montessori quiso probar si una canción era capaz de atraer la atención de una niña que estaba concentrada en una tarea concreta, y no lograrlo, le hizo pensar que sus materiales y sus propuestas eran "mejores" para trabajar con niños que el propio arte en sí o como vehículo de aprendizaje (por ejemplo, el canto de una canción), pues según nos relata en su libro, la niña ni se inmutó: el material y la tarea la tenía cautivada y la canción no supo despertar el interés en ella. Somos conscientes de que esta es una conclusión o intuición poco deliberada, pues no tenemos más datos que los que ella proporciona en su libro, y los estimamos insuficientes, pero quizás esto nos ayude a aproximarnos a entender su posición.

En la tercera y última, ya para cerrar este escrito, nos gustaría responder a la pregunta con la que cerrábamos nuestra introducción. Por todos los motivos (y muchos otros que casi seguro se nos han quedado en el tintero) no podemos considerar buenas prácticas educativas las llevadas a cabo bajo los principios montessorianos con respecto al canto y al uso de la canción en la escuela. Y mucho menos transportados tal cual y sin modificación o adaptación alguna a los tiempos en que vivimos, donde la creatividad y en especial la música están resultando factores que favorecen el aprendizaje, el desarrollo físico-psíquico de las niñas y niños así como el desarrollo del cerebro y las conexiones que en él se dan cuando las cuerdas vocales vibran y dicha vibración alcanza el cerebro (de Fonzo, 2012), conocimientos que llegan desde las Neurociencias y que aportan a las Ciencias de la Educación.

Referencias bibliográficas

Blanco Rivas, Elena (2011). *La canción infantil en la educación infantil y primaria. Las nuevas tecnologías como recurso didáctico en la clase de música.* Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.

Casal de la Fuente, Lucía (2014). *A formación vocal na Educación Infantil. Memoria para la Colación del Grado de Licenciada en Psicopedagogía.* Universidad de Santiago de Compostela. Documento sin publicar.

Casal de la Fuente, Lucía (2013). *Los vocalizos en la introducción al trabajo de la voz cantada: una experiencia con adultos con discapacidad intelectual.* Journal for Educators, Teachers and Trainers, 5 (1), 55-67. Disponible en: *www.ugr.es/~jett/pdf/vol5(1)_JETT.pdf*

de Fonzo, Mirella (2012). *Canta che ti passa*. Roma: Sovera Edizioni.

Márquez, Peré (s.f.). Lectura Nº 2. *Buenas prácticas docentes*. Disponible en: *www.uovirtual.com.mx/moodle/lecturas/esdif/2.pdf*

Montessori, Maria (2003). E*l método de la Pedagogía Científica aplicado a la educación de la infancia.* Madrid: Biblioteca Nueva

Pesci, Furio (2014). *La persistenza del movimento montessoriano*. RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 3 (3), 35-48. Disponible en: *www.reladei.net*

Sanchidrián Blanco, Carmen (2003). Introducción. En Maria Montessori (2003). *El método de la Pedagogía Científica aplicado a la educación de la infancia* (pp. 9-81). Madrid: Biblioteca Nueva

Shulman, Lee S. (1986). *Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective.* En Merlin C. Wittrock (Dir.), Handbook of Research on Teaching, (3ª ed.) (pp. 3-36). Nueva York: McMillan

Vitale, Alessia Rita (2007). *Gestes et mémoires dans l'apprentissage du chant*. En Michel Imberty & Maya Gratier (dir.), Temps, geste et musicalité (pp. 101-125). París: L'Harmattan

Zabalza Beraza, Miguel Ángel (2013). *Memoria técnica del proyecto de investigación: Diseño curricular y Buenas Prácticas en Educación Infantil: una visión internacional, multicultural e interdisciplinar.* Ministerio de Economía y Competitividad (España). Plan Nacional de I+D+i. Convocatoria de ayudas de Proyectos de Investigación Fundamental no orientada. Documento sin publicar

Anexos

La canción **Referencias directas** Tabla 1. Referencias directas a la canción en el libro El Método de la Pedagogía Científica de Maria Montessori. Fuente: Elaboración propia con datos recogidos de Montessori (2003).

Referencia indirecta *Referencia 3* (Categoría: El niño debe conocer juegos y canciones agradables). El niño *debe conocer juegos y canciones agradables.* (Kilpatrick, en Lillard, 1985)

El canto **Referencias directas** Tabla 2. Referencias directas al canto en el libro El Método de la Pedagogía Científica de Maria Montessori. Fuente: Elaboración propia con datos recogidos de Montessori (2003).

Referencias indirectas *Referencia 7* (Categoría: El canto como elemento no distractor de la actividad que se está haciendo). *Si un visitante quiere oír cómo canta un niño que pinta, el niño deja su pintura y lo complace; pero apenas ha cumplido con lo que se le ha pedido, vuelve a continuar su interrumpida tarea. Los más pequeños no obedecen hasta terminar el trabajo empezado.* (Montessori, 2003, p. 336)

Referencia 8 (Categoría: La gimnasia respiratoria como favorecedora de la emisión vocal.). Montessori dividía la gimnasia en varios tipos: libre, educativa, labio-dento-lingual (que prepara los órganos para la formación del lenguaje), y respiratoria. (Sanchidrián, 2003, p. 69)

Referencia 9 (Categoría: El aprendizaje del piano propuesto por Montessori, extrapolable al aprendizaje del canto). Esta referencia hace alusión a la didáctica del canto, que yo defino como un *autoaprendizaje guiado*. Montessori pone un ejemplo con un pianista. *El pianista se habrá formado por sí mismo [porque ha dedicado muchas horas de dedicación y ensayo a las instrucciones del maestro] y será tanto más hábil, cuanto más sus tendencias naturales lo hayan inducido a insistir en los ejercicios; no obstante, no podemos olvidar que tampoco se hubiera formado el pianista sin la dirección del maestro.* (Montessori, 2003, p. 205)

Montessori pone de relieve que los procesos de enseñanza-aprendizaje son autoaprendizajes guiados, entendiendo la figura de la maestra o del maestro como imprescindible. Esta definición está explicada y justificada en el apartado 5 del presente trabajo sobre discusión y conclusiones, y se argumenta la relación de estas tres referencias con el canto.

Transiciones: la voz de las familias y de los docentes de una comunidad rural de España

Doval Ruíz, M.I.
Sierra Martínez, S.
Zabalza-Cerderiña, M.A.

Resumen
Los procesos de transición no pueden acotarse ni ceñirse al alumnado que transita, requieren la participación de toda la comunidad y el funcionamiento de los centros educativos como unidades organizativas con criterios comunes que faciliten la transición entre culturas educativas y garanticen continuidad y coherencia en la trayectoria educativa del alumnado y del profesorado.

En esta línea, este trabajo presenta un sub-estudio de un proyecto de investigación desarrollado en la Universidad de Vigo cuya meta es promover y analizar procesos educativos inclusivos, articulados de manera progresiva desde los centros educativos (nivel intra-centro) hasta la comunidad local (nivel inter-servicios), pasando por un ni*vel intermedio inter-centros*.

(La investigación Escuelas que caminan hacia la inclusión educativa: trabajar con la comunidad local para promover el cambio en la que se basa este trabajo está financiada por el Plan Nacional de I+D+i 2011. Ref. MICINN-EDU2011-29928-C03-01, Dir. Ángeles Parrilla Latas, Universidad de Vigo).

Dicho sub-estudio lleva a cabo una investigación participativa sobre las transiciones educativas entre etapas y ciclos desde el hogar hasta la Educación Secundaria Obligatoria en un municipio de Pontevedra (A Estrada) que contó con la colaboración de docentes, alumnado y familias de 9 centros educativos así como varias entidades de la comunidad local (asociaciones socio-educativas, medios de comunicación local, representantes de la administración local...). Aquí se analizan los datos aportados por las familias y los docentes en torno a la transición educativa del hogar a Educación Infantil y entre ciclos de infantil.

Para ello se recogieron en cada centro participante relatos narrativos de madres, padres y abuelos así como encuestas con preguntas abiertas a familias sobre las experiencias vividas en las etapas de transición de sus hijos. Los resultados se presentan en torno a los miedos y preocupaciones que suponen para las familias y los docentes la transición de sus hijos del hogar a Educación Infantil y entre ciclos de infantil.

Las conclusiones nos permitirán obtener información sobre cómo abordar y trabajar los

procesos de cambio y transición desde la escuela y, a partir de los miedos analizados, diseñar ámbitos de cooperación y trabajo conjunto entre familias, escuelas y comunidad.

Introducción

Esta comunicación aborda la cuestión de cómo atender y responder a los miedos y preocupaciones ante la transición educativa del hogar a la escuela infantil (y entre ciclos de infantil) a partir de la voz del profesorado y de las familias desde una perspectiva que pretende planificar y diseñar esa transición como una cuestión comunitaria, no sólo ceñida al ámbito escolar.

La investigación internacional ha señalado la importancia de ahondar en los procesos de transición en todas las etapas educativas, en especial desde la primera infancia. La importancia de afrontar las principales transiciones que tienen lugar en el sistema educativo (de la familia a la Escuela Infantil, a la Educación Primaria y de ésta a la Educación Secundaria) radica en que del éxito logrado van a depender, en gran medida, los resultados que se obtendrán en las posteriores transiciones y su huella aparecerá en el futuro académico de los estudiantes (Fabian, 2002). En esta línea, esta comunicación presenta un sub-estudio de un proyecto de investigación más amplio, *A Estrada Inclusiva*, desarrollado en la Universidad de Vigo y cuya meta es promover y analizar procesos educativos inclusivos, articulados de manera progresiva desde los centros educativos hasta la comunidad local. El proyecto se desarrolla en tres ámbitos de actuación de forma interdependientes: intra-escuela (dentro de un mismo centro), inter-centros (entre los centros participantes, conformando la red inter-centros) e inter-servicios (entre centros educativos y sociales del entorno, configurando la red local).

El sub-estudio que presentamos se desarrolla en el segundo nivel, el inter-escolar. Se trata de una investigación participativa sobre las transiciones educativas entre etapas y ciclos desde el hogar hasta la Educación Secundaria Obligatoria que contó con la colaboración voluntaria de docentes, alumnado y familias de 9 centros educativos así como varias entidades de la comunidad local (asociaciones socio-educativas, medios de comunicación local, representantes de la administración local).

Transiciones educativas en Educación Infantil

En el contexto internacional, son muchas las voces (Griebel y Niesel, 2002; Margetts, 2007; Vogler, Crivello y Woodhead, 2008) que ahondan en los procesos de transición en todas las etapas educativas, en especial desde la primeria infancia. Destacan estudios realizados en Australia, Canadá, EEUU, Nueva Zelanda o en países europeos que demuestran que lo importante no son tanto las diferencias entre sistemas educativos sino la forma en que se conciben y abordan las transiciones educativas. (Fabian y Dunlop, 2007)

Desde un enfoque educativo se suelen entender las transiciones como momentos críticos que vive el alumnado al pasar de un ambiente a otro buscando oportunidades para su desarrollo humano y aprendizajes para la vida y la escuela. (Alvarado y Suárez, 2010)

Otros autores (Argos, Ezquerra y Castro, 2011; Fabian y Dunlop, 2007) definen este proceso como los cambios que suponen el paso de una fase de la educación a otra e implican desafíos desde el punto de vista de las relaciones sociales, el estilo de enseñanza, el ambiente, el espacio, el tiempo, los contextos de aprendizaje... caracterizándose este proceso por su intensidad y el aumento progresivo de demandas.

La bibliografía en general enfoca estos momentos como procesos de cambio complejos en los que pueden surgir dificultades; sin embargo algunos trabajos y autores (Bennet, 2006) defienden un enfoque positivo que plantea la transición al centro y entre etapas y ciclos educativos como una oportunidad de desarrollo integral, fuente de acceso a nuevas oportunidades.

En cualquier caso, son hechos inevitables que todo el alumnado debe vivir, suponiendo un cambio en el contexto donde desenvolverá su vida cotidiana. Para que este proceso sea eficaz debe desarrollarse de forma gradual y paulatina en los tres tipos de transiciones educativas existentes, a saber: del hogar a la Escuela Infantil, de Educación Infantil a Educación Primaria y de Educación Primaria a Educación Secundaria.

La transición del Hogar a la Educación Infantil es el primer gran cambio que todos los niños deben experimentar e implica a alumnado, familias y profesorado. En este proceso el niño se enfrenta a una situación que nunca ha experimentado ya que, de repente, sale del medio

familiar en el que se encuentra seguro y protegido para introducirse en un medio mucho más social en el que deja de ser el protagonista para compartir dicho papel con los demás compañeros en la escuela. (León, 2009)

Al hablar de transición del hogar a Educación Infantil solemos referirnos al Período de Adaptación inicial, entendiéndolo como el acontecimiento que más involucra a toda la estructura de la escuela, sin excluir a ninguno de los sujetos que en ella trabajan. De hecho, en este período se lleva a efecto el grado máximo de cooperación entre escuela y familia y se ponen de manifiesto las concepciones acerca de esta cooperación, de sus posibilidades y límites. (Borghi, 2010).

Hemos aprendido de la realidad italiana que el inserimento es un período de transición y ajuste, una estrategia para empezar las relaciones y la comunicación entre adultos y niños cuando el niño entra en la escuela 0-3 o 3-6 por primera vez. (Bove, 2001)

Más allá de una forma fácil y superficial de entender este proceso que se centraría sólo en la habituación del niño al nuevo contexto sin los signos más evidentes de malestar como el llanto o las expresiones de rechazo, se pretende la acogida del niño en la nueva comunidad. Sabiendo que se trata de un acontecimiento delicado en la vida del niño y de la familia, la práctica del inserimento está basada en una gran variedad de estrategias dirigidas a animar la implicación de los padres y las familias, que comienzan bastante antes del primer día del niño en la escuela. En el conjunto de estas estrategias destaca el apoyo a la presencia en la escuela de alguien a quien el niño conoce muy bien mientras dura este proceso. (Ferradás y Zabalza-Cerdeiriña, 2015)

En España el desarrollo de las normas que regulan la provisión de servicios para la primera infancia corresponde a las Comunidades Autónomas (o Regiones), de hecho, algunas de ellas, como en Galicia, han promovido la publicación de manuales o guías sobre esta cuestión (Arias, García, Caballero, Machado y Rial, 2007). En la actualidad en todas las regiones se recomienda u obliga a los centros a prever un período de incorporación gradual de los niños que por primera vez acceden a las escuelas, aunque existen dentro del estado algunas comunidades con más tradición que otras en la adaptación a la escuela infantil (Arnaiz, 2013).

Como ejemplo de nuestra Comunidad Autónoma, citamos la normativa de Galicia. En la Orden de 6 de mayo de 1992 se dice: *la incorporación de nuevos escolares al centro requerirá la planificación del período de adaptación por parte del equipo docente del ciclo. Este período será tratado a través de un plan de acción al que no serán ajenos las madres y los padres, y que tendrá en cuenta las características especiales de la comunidad escolar y los medios disponibles en el centro.* (Art. 18, Orden 6 de mayo de 1992)

Complementada por el Decreto 330/2009, del 4 de Julio de 2009, por el que se establece el currículo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia. El mismo establece que la coordinación de toda la comunidad educativa es el instrumento que asegura la coherencia en el proceso de transición.

*Aunque la educación infantil es una etapa educativa con sus propios objetivos, se debe cuidar la transición entre los ciclos, no se puede olvidar que se trata de una etapa que tiene su continuidad en educación primaria. (*Decreto 330/2009, pp. 10773)

Desde esta perspectiva, los procesos de transición no pueden acotarse ni ceñirse al alumnado que transita. Esta perspectiva de trabajo conjunto de todos los implicados supone además la participación de toda la comunidad y el funcionamiento de los centros educativos como unidades organizativas con criterios comunes que faciliten la transición entre culturas educativas que garanticen cierta continuidad y coherencia en la trayectoria educativa del alumnado y sus familias y del profesorado.

En nuestro caso presentamos un estudio que combina las voces de los protagonistas en el proceso de transición con un abordaje comunitario del proceso, en el doble sentido de análisis de las perspectivas de distintos miembros de la comunidad y de construcción comunitaria de un marco para el diseño de un plan institucional y local común para facilitar las transiciones.

Metodología

El contexto de este sub-estudio es el proyecto de investigación e*scuelas que caminan hacia la inclusión educativa: trabajar con la comunidad local para promover el cambio*. (Ref. MICINN-EDU2011-29928-C03-01. Dir. Ángeles Parrilla

Latas) desarrollado en la Universidad de Vigo (España) cuya meta es promover y analizar procesos educativos inclusivos, articulados de manera progresiva desde los centros educativos (nivel intra-centro) hasta la comunidad local (nivel inter-servicios), pasando por un nivel intermedio inter-centros. (Parrilla, Muñoz y Sierra, 2013)

Con el propósito de promover y desarrollar unas bases comunes para mejorar las transiciones educativas surgió el estudio que aquí presentamos, *A Estrada Inclusiva*, entre el nivel inter-centro y la comunidad local durante el curso escolar 2012-2013 en el municipio de A Estrada (España).

Dicho estudio lleva a cabo una investigación participativa sobre las transiciones educativas entre etapas y ciclos desde el hogar hasta la Educación Secundaria Obligatoria. Contó con la colaboración voluntaria de docentes, alumnado y familias de 9 centros educativos (2 Escuelas Infantiles, 4 Centros de Educación Infantil y Primaria, 1 Centro Educativo Concertado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria y 2 Institutos de Educación Secundaria) así como diversas entidades de la comunidad local (asociaciones socio-educativas, medios de comunicación local, representantes de la administración local...)

El proceso se realizó en tres fases. En la primera, se crearon tres equipos de trabajo (un equipo trabajó la Transición de Familia a Educación Infantil, otro el paso de Infantil a Primaria y el último abordó la Transición a Secundaria) formados por una representación del profesorado de los distintos centros y etapas educativas; dichos equipos contaron con la participación de los coordinadores del proyecto A Estrada Inclusiva en cada centro. En distintas reuniones, los equipos se plantearon cómo viven las transiciones en sus centros, cómo afrontarlas colectivamente y qué actividades podrían hacer en los centros para invitar a participar al resto de la comunidad educativa.

En la segunda fase, cada centro invitó a la reflexión sobre las transiciones educativas a alumnado, familias y profesorado mediante el uso de diferentes técnicas: relatos de vivencias sobre transiciones de profesores, padres, abuelos, alumnos de todas las etapas educativas; dibujos de alumnos de Escuelas Infantiles y Centros de Educación Primaria sobre su vivencia de las transiciones; vídeos elaborados por el alumnado sobre el significado de las transiciones educativas; encuestas abiertas a padres, profesores y alumnado sobre su experiencia en las etapas de transición y técnica de mensaje en una botella entre el alumnado.

Tras el análisis de la información recogida, los equipos tomaron acuerdos colectivos sobre el abordaje y mejora de los procesos de transición que dieron lugar a "decálogos" comunes para cada etapa de transición sobre cómo deben afrontar profesores, familias y alumnado estos procesos de cambio educativo. Algunos centros llevaron los decálogos al claustro de profesores, incorporándose en algunos casos al Proyecto Educativo de Centro.

En la tercera y última fase se llevó a cabo una Feria Educativa denominada *A Estrada sin Fronteras Educativas*, celebrada en la Plaza del Ayuntamiento y Alameda de la localidad, con la idea de crear un lugar de encuentro participativo que implicase a toda la comunidad (alumnos, familias, docentes, instituciones...) en el proceso de las transiciones. (Sierra y Martínez, 2014)

En esta comunicación se analizan los datos aportados por las familias y los docentes en torno a la transición educativa del hogar a Educación Infantil y entre ciclos de Infantil. Para ello se recogieron en cada centro participante relatos narrativos de madres, padres y abuelos, así como encuestas con preguntas abiertas a familias sobre las experiencias vividas en las etapas de transición de sus hijos.

El equipo inter-centros de docentes encargado de la Transición a Educación Infantil lo integraron un total de 11 profesionales (5 profesores de las dos escuelas infantiles, 5 profesores de los cuatro CEIPs y 1 miembro del equipo de investigación de la universidad).

Tras el diseño conjunto de los instrumentos de recogida de datos, se trasladó al interior de los centros la recogida de información asumiendo el profesorado del equipo de Infantil el desarrollo de las diversas actividades y estrategias de recogida de información diseñadas previamente sobre cada una de las transiciones.

Estas actividades pretendían dar la palabra al alumnado, al profesorado y a la comunidad familiar para conocer e incorporar su percepción y vivencias de las transiciones, de modo que no

sólo la perspectiva de los docentes, sino también la de la comunidad escolar en su conjunto, sirviera de marco de referencia para la determinación y consenso de líneas y propuestas de actuación futura.

Para ello se desarrollaron y pusieron en marcha en cada centro las siguientes estrategias diseñadas y guiadas por los propios profesores participantes en los equipos inter-centros:

• Relatos narrativos sobre las experiencias vividas en los momentos de transición. Se recogieron 12 relatos escritos por docentes y familias.

• Encuestas con preguntas abiertas a docentes y padres sobre su experiencia en las etapas de transición. Estas encuestas fueron elaboradas conjuntamente en los equipos de trabajo.

Se recogieron un total de 31 encuestas.

Los resultados se analizan en torno a tres focos de interés: miedos y preocupaciones sobre las transiciones que se plantean los distintos participantes en las mismas; buenas prácticas educativas sobre transiciones que están desarrollándose en los centros educativos y en las familias, y propuestas futuras a poner en práctica para sensibilizar e informar de manera participativa a la comunidad socio-educativa sobre la importancia de las transiciones. Por razones de espacio, en esta comunicación presentamos los miedos y las preocupaciones que surgen a padres y docentes en la transición del hogar a Educación Infantil y entre ciclos de infantil.

Las conclusiones nos permitirán obtener información sobre cómo abordar y trabajar los procesos de cambio y transición desde la escuela y, a partir de los miedos analizados, podremos pensar en ámbitos de cooperación y trabajo conjunto entre familias y escuelas desde una perspectiva comunitaria.

Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos a partir de la información aportada por familias y docentes en relación a los miedos y las preocupaciones en los momentos de transición del hogar a la escuela infantil y entre ciclos de infantil. A partir de las aportaciones de los participantes, agrupamos los resultados en tres bloques; por un lado, los miedos y preocupaciones comunes a docentes y familias, por otro lado los exclusivos de los docentes y por último los de las familias.

¿Qué miedos y preocupaciones comparten familias y docentes?

APEGO-SEPARACIÓN

Las primeras preocupaciones que encontramos en el discurso tanto de familias como de docentes son las relacionadas con la separación y los vínculos de apego existentes en el núcleo familiar y cómo éstos influirán en los procesos de cambio y adaptación de los niños a la escuela.

En este sentido, el concepto de apego utilizado tanto por las familias como por los docentes tiene más que ver con una idea negativa de relaciones de dependencia entre padres e hijos: *comenzamos a recibir a los alumnos en clase y a invitarles a explorar este nuevo lugar, menganita se ha ido directa a la cocina, menganito a los coches, zutanito pienso que no lo tiene claro, con una mano coge un juguete y con la otra a mamá, creo que no quiere que mamá se aleje; poco a poco los padres se van despidiendo. Nunca sabes cómo van a reaccionar los que todavía permanecen con sus familiares. Ahora llega la hora de usar las estrategias preparadas, enciendo el reproductor de música y ¡empezamos! (Relato de docente-transición de 1º a 2º ciclo de EI)*

A partir del análisis de los datos se constató que, desde esta perspectiva del apego, ni las familias ni los docentes piensan que pueda facilitar los procesos de transición y adaptación de los niños a la nueva situación. Más bien, entienden que el apego puede dificultar estos procesos: *me preocupa el excesivo apego a las familias* (Encuesta docentes-transición 1º a 2º ciclo de EI)

En ocasiones, la idea que tienen las familias es que necesitan transmitir a los niños una visión positiva de la escuela para que el cambio no sea vivido como una experiencia negativa, y verbalizan esta idea, sin embargo, al analizar todos los datos en conjunto, y teniendo en cuenta las prácticas que llevan a cabo las familias, se podría deducir que los mensajes que reciben los niños son opuestos: mensajes verbales positivos y prácticas y actitudes familiares de miedo o preocupación ante la separación: *quisimos transmitirles sensaciones positivas, pero el primer día fue pegadita y agarradita a su madre, como una lapa. Era un sufrimiento, mami, ¿te quedas?, mami ¿tú no te vas?, quiero que venga ya papá, mami… y muchas otras cosas más que diría si supiese hablar bien, pero no era el caso, aunque su cara era un poema.* (Relato madre-transición1º a 2º ciclo de EI)

A nivel personal, como madre, me costó muchísimo acostumbrarme a estar separada. (Encuesta familias-transición hogar a escuela)

COLABORACIÓN FAMILIA- ESCUELA

Otra de las preocupaciones compartidas entre padres y docentes tiene que ver con la colaboración entre la familia y la escuela. En este caso, es muy significativo el constatar que ambos colectivos valoran como algo muy positivo el establecimiento de una buena comunicación entre la familia y la escuela, a la vez que expresan su miedo y preocupación a no poder acceder al otro, es decir, los padres se preguntan si habrá comunicación con los docentes y si está será fluida, así como si los docentes serán accesibles; y por otra parte, los maestros se preguntan si las familias depositarán su confianza en ellos y si participarán y colaborarán en la vida del centro.

Llega Septiembre, otro Septiembre más... Las preocupaciones, las emociones, el miedo ante la llegada de nuevos niños/as... Lo que no cambia es el primer día de clase para las familias, incertidumbre sobre si colaborarán con el proyecto educativo del centro, ¿depositarán su confianza en las maestras? ¿serán capaces de manifestar su dudas de manera abierta y sincera? Y sobre todo, ¿lograremos que las familias y los niños se adapten a la nueva situación? (Relato del Equipo Directivo de un Centro de Educación Infantil)

Me preguntaba si podría tener contacto con el profesorado, es decir, si este sería de fácil acceso para poder comunicarme con ellos, lo cual sería muy positivo. (Encuesta familias-transición 1º a 2º ciclo)

Aun siendo mayoritario el grupo de familias que muestran su preocupación por ser capaces de establecer una buena relación familia-escuela, cabe destacar que existe otro grupo de padres que no dudan de que la relación se establecerá y de que ésta será fluida. De hecho, se observa que la necesidad que los padres sienten de seguir protegiendo a sus hijos se ve compensada con una buena relación y el intercambio de información entre familias y tutor.

El salto al colegio es un gran paso, los padres quisiéramos estar apoyándolos y protegiéndolos en cada momento. Para ello un papel importantísimo es la involucración y comunicación con el tutor. (Relato madre-transición 1º a 2º ciclo)

IMPORTANCIA DE LA ETAPA DE TRANSICIÓN

Cuando los participantes reflexionan sobre la transición, se observa que dan una gran importancia a estos primeros momentos de cambio, no sólo en este período de adaptación, sino como la base y primeros pasos en una andadura de escolarización que durará a lo largo de toda la infancia: *cuando hablamos de tránsitos de niños y niñas de 1, 2 ó 3 años estos pasajes son más pronunciados, ya que las novedades las vamos observando no de año en año, sino de día en día (...) son mucho más importantes en el desarrollo futuro de la persona. La adquisición de conocimientos, de hábitos... son bases sobre las que se sustentan los sucesos del día siguiente, de la semana siguiente...* (Relato abuelo-transición hogar-escuela)

Otra de las preocupaciones relacionadas con la importancia de la transición tiene que ver con la necesidad de realizar un período de adaptación específico para cada familia-niño que se adecúe a sus peculiaridades, atendiendo también en este caso a la diversidad de cada niño, familia y situación: *tenía miedo de que sufriera, que tardara en adaptarse, que cogiera miedo y no quisiera volver.* (Encuesta familias-transición hogar-escuela)

Me preocupaba lo horrible que podría ser para ella una situación tan terriblemente nueva como es el primer día de cole. (Encuesta familias-transición hogar-escuela)

Dentro de esta atención a la diversidad, cabe resaltar que el hecho de haber pasado por el primer ciclo de Educación Infantil no hace menos necesario el período de adaptación al segundo ciclo. Para los docentes no se trata de la adaptación a la primera escolarización de los niños, sino que se trata de favorecer la familiarización a la nueva situación y las nuevas personas, propiciar un cambio positivo en relación al nuevo centro escolar: *me preocupa que haya padres que crean que los niños no necesitan período de adaptación porque vienen de la Escuela Infantil.* (Encuesta docentes)

Me preocupa la actitud de los padres, ya que la mayoría piensan que es una continuación de la Escuela Infantil y que sus hijos no tendrán problemas de adaptación. (Encuesta docentes)

REACCIONES DEL ALUMNADO

Otra de las preocupaciones que surgen en el discurso de familias y maestros es el de las reac-

ciones de los alumnos. En este sentido resulta fundamental resaltar que en los relatos y encuestas analizados encontramos que los participantes perciben las diferentes reacciones posibles de los niños ante el cambio como algo negativo, síntoma de que no se están adaptando bien al centro o de que van a tener algún tipo de problema de adaptación al cambio: *claro que hubo todo tipo de reacciones, algunos no lloraron, otros lloraron el primer día, algunos no lloraron ese primer día pero sí el siguiente y otro al cabo de tres. A veces lloraban justo cuando se iba mamá y, al cabo de 5 minutos ya estaban entregados a las carreras de coches.* (Relato docentes)

Me preocupa que llore y se angustie. (Encuesta familia-transición hogar a Escuela Infantil)

Me preocupan las reacciones que puedan tener los niños y las niñas, sobre todo si son agresivas. (Encuesta docente)

Me preocupaba que al principio llorara mucho al quedarse con las educadoras. (Encuesta familia-transición hogar a Escuela Infantil)

Tengo miedo de que nos echara mucho de menos. (Encuesta familia-transición hogar a Escuela Infantil)

A la vista de estas preocupaciones, cabe también resaltar el hecho de que existen multitud de reacciones posibles por parte de los niños, lo que conlleva la necesidad de que los maestros sean capaces de responder a esa diversidad mediante diferentes estrategias adecuadas a cada niño-familia y situación. Desde esta perspectiva, se observa que algunos docentes reflexionan sobre la atención a la diversidad y su propia capacidad para dar respuesta a las necesidades individuales de cada uno de sus alumnos y familias: *incluso otro, al cabo de un mes, manifestó abiertamente su disconformidad con el cole y otro no lloró, pero durante días me miraba con cara de pocos amigos, creo que no le inspiraba mucha confianza, a veces pienso que me veía como una especie de bruja, después de esto siempre reflexionas cómo mejorar y hacerlo más fácil para ellos.* (Relato docentes)

ORGANIZACIÓN CENTRO

Tanto padres como docentes comparten inquietudes didácticas y académicas en torno al nuevo ciclo educativo y lo que este cambio conlleva (en términos de paso a un nuevo centro educativo, nuevas metodologías, nuevos profesores...). Más concretamente, a los participantes les preocupan fundamentalmente dos aspectos, el primero relacionado con las horas lectivas y el segundo con el cambio y aumento de exigencia a los niños.

En cuanto a la adaptación de los niños al nuevo horario, preocupa el aumento del número de horas y la división de la jornada en mañana y tarde, así como el hecho de que los niños tendrán que madrugar: *me preocupa la adaptación al nuevo horario, de mañana y tarde.* (Encuesta familias-transición hogar a Escuela Infantil)

Por otra parte, en los relatos y encuestas también se reflexiona sobre la mayor responsabilidad exigida a los niños, la necesidad de que aprendan a respetar las normas y a sus compañeros y que sean capaces de participar en grupo en las actividades de aula: *en el segundo ciclo de educación infantil (...) se pide mayor responsabilidad, respetar las normas, aceptar la necesidad de participar en mayor número de actividades.* (Encuesta docentes)

Temía que al no haber estado con otros niños en clase y teniendo en cuenta su rebeldía, no los respetara (que no esperara turnos, que hiciera las cosas cómo y cuándo él quisiera, que no obedeciera...) (Encuesta familias-transición hogar a Escuela Infantil)

¿Qué miedos y preocupaciones presentan los padres?

El análisis de los datos referidos a las familias participantes en el estudio reflejan su preocupación por las circunstancias y la capacidad personal y social de sus hijos para hacer frente a la transición educativa; destacan significativamente miedos relacionados con el desafío que supone esta transición para los niños tanto a nivel personal (ritmos y hábitos, actitud de los niños) como social (su capacidad para entablar relaciones armónicas con sus nuevos compañeros y con los educadores).

En relación a los ritmos y hábitos individuales, les preocupa fundamentalmente que éstos sean respetados en el nuevo centro y que no haya retrocesos en el desarrollo de los mismos: *mi preocupación es que continuara con sus hábitos de comida, sueño...* (Encuesta familias-transición hogar a Escuela Infantil)

Me preocupaba que no hubiese retroceso en los hábitos que ya había adquirido. (Encuesta familias-transición hogar a Escuela Infantil)

Me preocupaba el hecho de que aún usaba pañal. (Encuesta familias-transición hogar a Escuela Infantil)

En cuanto a las actitudes y reacciones de los niños, los padres se centran en que éstas puedan ser positivas y favorezcan una buena adaptación al nuevo centro: *me preocupa que se adapte bien, que de pocos problemas a los profes, que vaya contenta, que no tenga problemas con otros niños.* (Encuesta familias-transición hogar a Escuela Infantil)

Que aprenda a relacionarse. (Encuesta familias-transición hogar a Escuela Infantil)

Que se adapte a la profesora. (Encuesta familias-transición hogar a Escuela Infantil)

Durante el verano le fuimos hablando del colegio, donde iba a conocer amigos, iba a aprender muchas cosas e iba a pasarlo bien, para que cuando llegase ese día fuese con ilusión, y así fue. (Relato familias-transición hogar a Escuela Infantil)

El último aspecto que preocupa a los padres en relación a sus hijos es su capacidad para relacionarse y comunicarse con otros niños y que no esté aislado: *Que haga amigos.* (Encuesta familias-transición hogar a Escuela Infantil)

Que sepa comunicarse. (Encuesta familias-transición hogar a Escuela Infantil)

Nuestro pequeño no hablaba muy claro, y esto podría suponer para él un problema o un aislamiento por parte de los demás niños. (Encuesta familias-transición hogar a Escuela Infantil)

Me preocupaba que en algún momento de su escolarización se sintiese desplazados por motivos x, o lo hagan sentirse mal, y que no diga nada o no nos demos cuenta para poder brindarle en el momento oportuno el apoyo y ayuda necesario. ((Encuesta familias-transición hogar a Escuela Infantil)

Que aprenda a relacionarse. (Encuesta familias-transición hogar a Escuela Infantil)

¿Qué miedos y preocupaciones presentan los docentes?

En el discurso de los docentes participantes en el estudio podemos diferenciar miedos y preocupaciones exclusivos en este colectivo que no se corresponde con ninguno de los percibidos por las familias.

A los maestros les preocupa fundamentalmente su preparación para los momentos de transición, cuestionándose con cierta frecuencia si sus prácticas docentes atienden a la diversidad del alumnado y favorecen los momentos de transición o si poseen las habilidades necesarias para captar la atención de los niños durante el período de adaptación.

Yo me dirijo a mi clase y me siento un momento, los niños llegarán más tarde así que intento concentrarme y ponerme en su lugar. Lo primero es el espacio, es importante, tiene que ser atractivo. Vuelvo a revisar con la vista todo lo que me rodea y la organización de los juguetes. Me levanto y procuro que todo esté a su alcance, las cajas abiertas, todo de fácil acceso, las mesas que no molesten, las estanterías libres para que los padres dejen el material de forma rápida y cómoda, y así, cien cosas. (Relato docentes)

Ante la llegada de nuevos niños/as al aula, siempre intento que se adapten lo mejor y lo antes posible al nuevo entorno, pero existe la preocupación acerca de si realmente estás haciendo las cosas bien con ese niño y si la forma de actuar es la más adecuada. (Relato docentes)

Me preocupa que no pueda captar la atención de los niños para que se acuerden lo menos posible de la situación nueva a la que se están enfrentando. (Relato docentes)

Otra constante en las preocupaciones de los docentes es su capacidad de adaptación a las circunstancias cambiantes en la vida del aula, que en estos primeros momentos de transición pueden ser más desequilibradoras para los niños: *he olvidado decirle a los padres que trajeran el material (...) Tendré que organizarlo de otra forma, así que lo dejo todo y pienso cómo cambiar el momento de acogida.* (Relato docentes)

Conclusiones

Las transiciones educativas son momentos de cambio que suponen desafíos desde todos los ámbitos. En el caso concreto de la transición del hogar a la Educación Infantil (y entre ciclos de infantil) estos cambios serán de vital importancia en la vida tanto del propio niño, como de su familia y de la escuela infantil en general, siendo muy reductivo entender estos momentos como algo interno y específico del niño que inicia este nuevo período. Deberían entenderse, por la contra, como un hecho inevitable que implica a toda la comunidad (alumnado, fami-

lias, docentes…) y que debe ser abordado desde una perspectiva comunitaria.

El sub-estudio *A Estrada sin Fronteras Educativas* ha dirigido su mirada a las transiciones educativas desde una perspectiva novedosa, tanto en relación a los participantes en el estudio como en relación a la metodología de investigación participativa utilizada. Por motivos de espacio esta comunicación se centra en la Voz del Profesorado y de las Familias, pero en el estudio amplio se ha considerado también la Voz del alumnado (mediante las técnicas del dibujo, creación de cuentos y un panel mudo).

De los distintos análisis desarrollados se puede concluir que a partir de los miedos y preocupaciones analizados emana una visión compartida por docentes y familias fundamentalmente negativa en relación tanto a la transición como al cambio y la adaptación. El paso del hogar a la escuela infantil (y también entre ciclos de infantil) es vivido como algo estresante y en bastantes ocasiones con connotaciones negativas. En este sentido cabe destacar que, desde su perspectiva, el Período de Adaptación y la nueva entrada de niños y familias a la escuela trae consigo pocas oportunidades de cambio en positivo, porque priman más aspectos como el *excesivo apego* de los niños, los mensajes contradictorios de los padres o las reacciones infantiles negativas.

Desde esta visión más negativista, el Período de Adaptación es entendido no como un espacio y tiempo de potenciación de las grandes posibilidades y retos que afrontan tanto los niños y las familias como los propios docentes ante esta nueva etapa, sino como un período en el que contrarrestar la difícil situación de separación y lo que ésta implica tanto para los niños, como para sus familias y los docentes que los reciben. Esta forma de entender la transición será la base sobre la que se fundamente la planificación y proyección del Período de Adaptación, haciendo que las acciones dirigidas a la mejora de la calidad de este momento de cambio estén más centradas en paliar estos aspectos negativos que en potenciar un proceso de transición inclusivo.

Otro aspecto que llama la atención en el análisis de los resultados es que dos de las mayores preocupaciones, la comunicación y la participación entre familia-escuela es también compartida por docentes y familias. Aunque tanto unos como otros insisten en la importancia del establecimiento de relaciones fluidas entre la escuela y la familia, y de la necesidad de la participación de las familias en la escuela, los resultados indican que a todos les preocupa que estas relaciones y participación no se lleguen a instaurar o no sean fructíferas. El miedo que verbalizan los docentes es que las familias no se involucren ni participen, mientras que a las familias les preocupa que los docentes no sean accesibles. En este sentido, podría parecer que las acciones que las escuelas están llevando a cabo para lograr la participación de las familias y establecer canales de comunicación fluidos no están siendo todo lo eficaces que deberían.

El paso de concebir los momentos de transición como un proceso exclusivo y bidireccional entre la familia y la escuela a concebirlos como un proceso más amplio, abierto a la participación de toda la comunidad, nos permitiría entenderlos como una plataforma y oportunidad de cambios en positivo, como un momento enriquecedor y facilitador de la creación de nuevas sinergias, no sólo entre la familia y la escuela, sino también desde una perspectiva comunitaria.

En esta línea, el proyecto AEI refleja que transformar la comunidad educativa y social a través de acciones de cambio y mejora, implica gestar una nueva cultura basada en la participación colectiva, en nuevos modos de trabajar y en nuevas formas de pensar el papel individual y colectivo.

Referências bibliográficas

Alvarado Salgado, S.V. y Suárez, M.C. (2010). *Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas.* Revista Infancias Imágenes, 9 (1), 70-84

Abello Correa, P. (2009). *Construyendo sentido sobre las transiciones al inicio de la escolaridad.* Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 7(2), 929-947

Argos González, J.; Ezquerra Muñoz, M.P. y Castro Zubizarreta, A. (2011). *Metáforas de la transición: la relación entre la Escuela Infantil y la Escuela Primaria y la perspectiva de futuros docentes de Educación Infantil.* Educación XXI, 14, 1, 135-156

Arias, A., García, E., Caballero, F., Machado, J. F. y Rial, M.D. (2007). *O proceso de adaptación,* Xunta de Galicia, Santiago de Compostela

Arnaiz, V. (2013). *La adaptación de los niños y sus familias en las Escuelas Infantiles de Menorca: Un proceso diseñado e implementado a partir de la formación de docentes y familias.* RELAdEI Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 2(1), 71-79. R*edaberta.usc.es/reladei*

Bennet, J. (2006). D*ebemos aprender a ver las transiciones en las vidas de los niños de una forma mucho más positiva*. En Bernard Van Leer Foundation, *Las transiciones en los primeros años: una oportunidad para el aprendizaje.* Espacios para la Infancia, 26, 14-21

Bove, C. (2001). *Inserimento: a strategy for delicately beginning relationships and communications.* En L. Gandini y C.P. Edwards (ed.), *Bambini. The italian approach to infant/toodler care* (pp. 109-145). New York: Teachers College Press

Borghi, B. Q. (2010). *Educar en el 0-3. La práctica educativa en los nidi d'infanzia.* Barcelona: Graò

Fabian, H. (2002). *Empowering children for transitions.* En H. Fabian y A.W. Dunlop (Eds.). Transitions in the early years (123-134). London: Routledge

Fabian, H. y Dunlop, A.W. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. The Hague (The Netherlands): Bernard van Leer Foundation

Ferradás, R.L. y Zabalza-Cerdeiriña, M.A (en prensa). *Verso l'accoglienza: pratiche di qualità tra servizi educativi e famiglie in Galizia.* En M. Guerra y E. Luciano (coord.) Alleanze educative tra servizi per l'infanzia e famiglie in Italia e altrove. Milano: Ed. Junior

Galicia. *Decreto 330/2009, del 4 de junio, por el que se establece el curriculo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia.* Diario Oficial de Galicia, 23 de junio de 2009, núm 121, pp. 10773-10799

Galicia. *Orden de 6 de mayo de 1992 por la que se regula el procedimiento para la implantación del segundo ciclo de educación infantil y se dictan instrucciones en materia de organización escolar y evaluación para aquellos centros donde se imparte dicho ciclo.* Diario Oficial de Galicia, 21 de mayo de 1992, núm 96, pp.4263-4266.

Griebel, W. y Niesel, R. (2002). C*o-constructing transition into kindergarten and school*, in FABIAN, H. and DUNLOP, A-W. (eds.) Transitions in the Early Years: Debating continuity and progression for children in early education. London, UK: Routledge Falmer, 64 -76

León, S. (2009). *¿Por qué es necesario el periodo de adaptación en la Educación Infantil?* Innovación y Experiencias educativas, 15, 1-9

Margetts, K. (2007). *Preparing children for school - benefits and privileges.* AustralianJournal of EarlyChildhood, 32 (2), 43-50

Parrilla, A.; Muñoz-Cadavid, M. A. y Sierra Martínez, S. (2013). *Proyectos educativos con vocación comunitaria.* Revista de Investigación en Educación, 11 (3), 15-31

Sierra Martínez, S. y Martínez Figueira, E. (2014). *Las transiciones educativas vistas por la comunidad.* II Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa (INNOVAGOGÍA), 23-25 de marzo

Vogler, P.; Crivello, G. and Woodhead, M. (2008). *La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas.* Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano, Documento de trabajo 48. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer

Tejiendo saberes y acciones a través de una espiral El diseño de ambientes para el juego: una posibilidad para reflexionar la práctica docente en Educación Inicial

Sandra Marcela Durán Chiappe Doctora en Pedagogía Social, Universidad de Granada España. Docente-Investigadora. Fundación Universitaria Unimonserrate. Coinvestigadora
María Consuelo Martin Cardinal Magister en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional-CINDE. Docente investigadora. Fundación Universitaria Unimonserrate. Investigadora Principal

Este trabajo en el marco de un evento sobre María Montessori y la nueva escuela infantil, retoma particularmente el tema de la importancia del ambiente, así como la libre actuación de los niños, como una herencia montessoriana que a la luz de las propuestas del siglo XXI se retoma como un factor pedagógico trascendental en la transformación de las acciones educativas y como dispositivo para la reflexión de la práctica docente.

La presente ponencia es fruto del proyecto de investigación titulado: El diseño de ambientes para el juego: una posibilidad para reflexionar la práctica docente en Educación Inicial, llevado cabo con seis docentes del nivel de preescolar, primero y segundo de primaria, del colegio Rosario de Santo Domingo, en la ciudad de Bogotá-Colombia durante los años 2013 y 2014. El proyecto parte del interés y la experiencia del equipo de investigación en el campo del juego, la psicomotricidad y la práctica docente en Educación inicial, y tiene como propósito general contribuir al enriquecimiento de la línea de investigación sobre lúdica y creatividad que se ha venido desarrollando en el programa de Licenciatura en Educación Preescolar, de la Fundación Unimonserrate.

Es así como a partir de diferentes investigaciones, el estudio de los lineamientos pedagógicos sobre la Educación Inicial, la asesoría a docentes en ejercicio, entre otros; surge la inquietud por profundizar en un tema como el ambiente, que en la actualidad cobra una importancia relevante, dados los estudios y trabajos que se han realizado en educación inicial, en los que se considera que el ambiente es un tercer educador (Reggio Emilia) y al docente como un escenógrafo (Abad J. & Ruiz de Velasco Á, 2011), que diseña escenarios para promover las actividades propias de la infancia como el juego.

En la actualidad las propuestas de Educación Inicial giran en torno a la idea central del potenciamiento del desarrollo. Desde esta perspectiva se rebaten los enfoques o tendencias que buscan darle un valor de preparación a la educación inicial, como un momento previo a la educación primaria, quitándole el sentido que posee en sí misma. En esta mirada, se han propuesto como pilares de la educación inicial: el juego, el arte, la literatura y la exploración del

medio. Los lineamientos pedagógicos y curriculares en primera infancia formulados por las entidades oficiales (SDIS, 2010, MEN, 2014) los consideran actividades rectoras de la infancia, ya que son estos modos preferenciales, a través de los cuales los niños y las niñas se relacionan con el mundo y con los adultos.

Así, desde las experiencias vividas en los procesos de asesoría y acompañamiento a maestras en ejercicio se ha visto que, en primer lugar, hay una preferencia a darles un uso instrumental y en segundo lugar, parece no haber suficiente claridad sobre cómo hacer realmente visibles estos pilares en las propuestas pedagógicas.

En este contexto, el diseño de ambientes, se propone como una posibilidad para que los pilares hagan presencia en la cotidianidad de la vida de las instituciones de Educación Inicial y en el caso de este proyecto, específicamente el juego.

Ahora bien, cuando se habla de diseño de ambientes para el juego, se está hablando de una construcción de escenarios con determinado tipo y disposición de objetos que impulsen, provoquen e inviten a la diversidad de acciones e interacciones, en conjunto con un determinado ser y estar docente. Se plantea como una intervención del espacio con miras a potenciar el juego, que surge de manera espontánea en los niños, proponiendo y enriqueciendo sus propias búsquedas y descubrimientos. El diseño de ambientes para el juego se podría ver cómo la creación de una "Esfera para el juego" (Glanzer, 2000) en el que se crea una atmósfera lúdica que le permite a los niños y niñas desplegar todo su potencial lúdico, su imaginación, creatividad y deseo de transformación.

El planteamiento de este proyecto, entonces, parte de un supuesto y es que girar la mirada hacia el diseño de ambientes como dispositivo para potenciar el juego en la primera infancia, implica un movimiento en la comprensión de las prácticas docentes que podría llevar a cuestionarse, entre otros, por el rol del maestro, las características del juego de los niños y niñas en el ambiente, cómo se dan las interacciones entre los niños, con los adultos, con los objetos y sobre el sentido mismo del juego en el nivel inicial. Y por lo tanto, ese acto de preguntarse constituirse en una oportunidad de desarrollo y cualificación docente.

De esta manera este proyecto presenta dos ejes centrales, uno referido al diseño de ambientes, en el que se estudiarían sus características y su valor como potenciadores del juego y otro relativo a la dinámica de reflexión que puede generar este dispositivo, en la práctica docente.

Entendiendo que la reflexión para los docentes tiene un valor excepcional, puesto que les permite mirarse y detenerse a pensar en sus acciones y desde allí comprender el sentido de lo que hacen y de cómo lo hacen, así la reflexión no surge por generación espontánea, es fundamental acompañarla, dinamizarla y hacerla parte de la vida institucional.

Para que la reflexión se dé de manera permanente, se requiere de una determinada actitud, unas condiciones de espacio-tiempo particulares y unos dispositivos que la alienten, de tal manera que se vaya avanzando, siguiendo un recorrido en espiral en la búsqueda de darle cada vez más un mayor sentido y significado a la propia práctica.

De tal forma que el diseño metodológico de este estudio es la investigación-acción desarrollando los ciclos de planeación, observación, acción, reflexión, con el grupo de docentes involucrados en el trabajo. Y desde esta perspectiva hacer visible el saber que surge de la reflexión de una experiencia y animar a otros docentes a preguntarse sobre sus acciones pedagógicas e invitarlos a comunicarlas, esto contribuirá a que la educación inicial cobre otro sentido y se consolide su papel en el sistema educativo y también a que los maestros se sientan reconocidos y valorados.

En esta medida el proyecto tiene como objetivo general: Promover y estudiar la reflexión sobre y desde la práctica docente de un grupo de profesores a partir de la implementación de una propuesta basada en el diseño de ambientes para el juego.

La pregunta que orienta el ejercicio investigativo es:

¿Qué ocurre en la reflexión que un grupo de profesores realiza desde y sobre su práctica docente, al implementar una propuesta de diseño de ambientes para el juego?

Así, la ruta metodológica se organiza en tres fases con el fin de darle respuesta, de la siguiente manera:

1. Fase exploratoria: en esta fase se construyó la pregunta que se convirtió en el horizonte de sentido de la investigación y se realizó la indagación de referentes teóricos y metodológicos, que permitieron construir los propósitos. En esta fase se realiza un ejercicio de contextualización del colegio Rosario Santo Domingo y las historias de vida de las maestras participantes en esta investigación, así como también las historias de vida del equipo de investigación.

2. Fase de desarrollo: esta fase a su vez se dividió en dos sub-fases, con las siguientes intencionalidades, por una parte, reconocer lo que había en términos de espacios, materiales y maneras de jugar de las niñas, y por otra parte, identificar las prácticas y saberes como punto de partida para la reflexión. Lo que resultaba de cada sesión, inspiró la planeación de las acciones de esta fase.

• Sub-fase I: Reconocimiento inicial de Saberes y prácticas, que consta de dos encuentros:

•• Observaciones, percepciones, practicas sobre el juego y los ambientes... La intencionalidad que pretendía este encuentro, era visibilizar los escenarios del colegio y la manera como los habitan las niñas y las docentes.

•• El diseño de ambientes, inspiración para la reflexión de la propia práctica

El segundo encuentro tuvo como propósito primordial reconocer los saberes y prácticas de las maestras, en torno al diseño de ambientes y juego. En este taller las maestras se organizaron en dos grupos y diseñaron ambientes para el juego, con diversos materiales, tales como cajas de cartón, tapas de diferentes colores, platos desechables y algunos materiales del salón, tomando como referente sus propias concepciones. Una vez se concluyeron los dos diseños, se procedió a describirlos, haciendo referencia a la intencionalidad de cada uno, en ese mismo momento el equipo de investigación con preguntas, observaciones, comentarios y sugerencias, posibilitó la deliberación y confrontación de las maestras con sus saberes y sus prácticas, ello inspiró el trabajo posterior de las maestras con las niñas en tanto además se proyectaron imágenes de diseños de ambientes en Educación Inicial y se sugirieron algunas lecturas referidas al mismo campo.

• Sub-fase II: Planeación, acción, reflexión; esta fase tuvo seis encuentros divididos en dos modalidades:

La primera modalidad giró, en torno a la siguiente consigna: Diseñar un ambiente de juego para el grupo que orienta e implementarlo Después de esta consigna, se les dio un tiempo para que planificaran el ambiente, luego y por iniciativa de las maestras organizaron los turnos para la implementación. Cada diseño fue registrado en video y fotografías y a partir de ello, el equipo de investigación construyó los relatos correspondientes a cada diseño.

La segunda modalidad, tuvo como premisa la reflexión alrededor de los diseños implementados, esto se realizó a partir de preguntas y de relatos realizados por las investigadoras, sobre los diseños. Lo anterior condujo a reflexiones sobre el sentido de la Educación Inicial y el rol docente en este ciclo. Toda esta información enriqueció el material objeto de análisis.

3. Fase de reconstrucción y análisis, en esta fase se hace la recopilación de los relatos que surgieron durante la fase de desarrollo, por una parte de las experiencias de diseño que desarrollaron las docentes y por otra, de los encuentros de reflexión alrededor de estos diseños.

Para su análisis se toma como foco los tres horizontes de sentido del proyecto: La reflexión, el diseño de ambientes y el juego. Finalmente y ya con el ejercicio analítico realizado, se propone un taller para la devolución de resultados en el que se les entregan los análisis que hizo el equipo de investigación, a fin de que las maestras por grupos complementen, ajusten y supriman lo que consideren pertinente en cada uno de los relatos.

Dicho análisis condujo a los resultados de la investigación que giraron en torno a:

• la reflexión;
• el diseño de ambientes para el juego, desde la teoría y desde la práctica;
• la Educación Inicial;
• la Infancia;
• el Juego;
• el Rol docente;
• el Diseño de ambientes como dispositivo para reflexionar la práctica.

La reflexión: el camino recorrido...

En este punto del camino recorrido, es posible

reconocer la importancia de brindar espacios y tiempos para que los equipos de docentes puedan detenerse en medio de la agitación cotidiana, con todas sus tareas y responsabilidades y reflexionar sobre sus propias prácticas. En este estudio fue evidente cómo la posibilidad de tener encuentros colectivos de reflexión frente a su quehacer por parte de los profesores, creó una conciencia de su ser y actuar, que se constituye en un primer escalón hacia la transformación.

Este tiempo que brindó la investigación a las docentes, les permitió observar, analizar, compartir, generar preguntas sobre el sentido de su acción pedagógica: qué hago, por qué lo hago, cómo lo hago, estas preguntas de alguna manera, movilizaron la estructura que cada docente ha ido creando en sus años de experiencia y que le ha permitido ser eficiente y responder a los requerimientos del sistema educativo.

Dicha estructura, se fue resquebrajando provocando inseguridad y desasosiego, pero con el tiempo se convirtió en una plataforma más estable, gracias a la reflexión colectiva y al acompañamiento que hizo el equipo de investigación, con el que se logró ir más allá, transformando en gran medida las acciones que se han perpetuado por años. El solo hecho de sentir que se tiene una mirada nueva sobre las propias prácticas y un potencial para buscar nuevas alternativas de trabajo ya es un paso muy positivo.

En tal sentido, para propiciar este ejercicio reflexivo, se diseñaron en la investigación, unas estrategias en torno al dispositivo de Diseño de Ambientes para el juego, como: observación de videos, implementación de diseños, lectura de relatos, escritos individuales (historias de vida, textos reflexivos), intercambios colectivos; todos basados en situaciones concretas y reales, donde el equipo docente, las niñas, los espacios y el juego, fueron los protagonistas. El uso de estas estrategias, una vez concluida la experiencia, nos lleva a pensar en la oportunidad que brindan para que las maestras puedan darse cuenta de los recursos con los que cuentan, de las capacidades de sus estudiantes, de su rol docente y de los factores que inciden en su práctica.

Este último elemento, en el transcurso de la investigación fue emergiendo de manera importante y es cómo en las maestras existe el deseo del cambio, de hacer las cosas de otra manera, de innovar, de darles a las estudiantes otras posibilidades de desarrollo y expresión, pero existen una serie de exigencias y requerimientos, que les impide dedicar tiempos y espacios para esto: el cumplimiento de horarios, cronogramas, los periodos estipulados para lograr cumplir con la enseñanza de determinados contenidos, el diligenciamiento de evaluaciones, y otras tareas, no permiten ser más flexibles, dar el tiempo y darse el tiempo, para admirar las diversas posibilidades de las estudiantes más allá de unos estándares externos, no permiten además, desarrollar sus capacidades creativas y hacer y deshacer la propia acción pedagógica.

Pensamos que este proyecto invita a la reflexión frente a quiénes pensamos que son los maestros y qué creemos de sus posibilidades. Si bien es cierto, la concepción que circula es la de que los maestros son poco innovadores, que son entes pasivos, sin iniciativa, que hacen siempre lo mismo año tras año; lo que esta investigación- acción ha mostrado, es que por el contrario, los maestros son profesionales que saben lo que hacen, que trabajan arduamente, que poseen ideas propias, con deseos de transformar su acción pedagógica, que reconocen la diversidad de necesidades e intereses de sus estudiantes; sin embargo el sistema educativo muchas veces, les impide hacer su trabajo más dinámico y flexible.

En esta perspectiva, se observa como las maestras del estudio son maestras con mucha experiencia, cada una con una historia de vida que muestra el empeño y ahínco que pusieron para formarse y la claridad que tienen frente a su opción profesional; que están abiertas al diálogo, dispuestas a mirarse a través del espejo que el proyecto les propuso.

Nos atrevemos a decir que este colegio tiene un equipo de docentes comprometidas, que reconocen sus limitaciones y potencialidades y que están dispuestas a seguir adelante en su ánimo de encontrarle otras posibilidades a su práctica docente.

Así mismo, en este tema de la reflexión, otro aspecto muy interesante que vale la pena resaltar, es lo escritural, para el caso de esta investigación el relato como dispositivo, que aunque no fue elaborado por las maestras si genero

posibilidades inigualables para volver sobre sus propias acciones.

La forma narrativa que empleó el equipo de la investigación, para registrar lo que había sucedido durante el trabajo de campo, generó un clima especial de intercambio en el que la sensibilidad y la emoción salieron a flote, posibilitando la expresión auténtica y sentida de cada docente, frente a lo que observa, lee y escucha en el contenido del relato, haciendo que la reflexión sobre sí misma y sus prácticas tenga mayor trascendencia.

Diseño de ambientes para el juego, un acercamiento teórico-práctico

En torno al diseño de ambientes para el juego, se realizan las siguientes reflexiones, desde diferentes autores, perspectivas y prácticas de las maestras.

En cuanto a lo teórico

De las aproximaciones a los diferentes postulados que se retoman en el marco teórico del proyecto en el capítulo Un diálogo con los autores se puede concluir que: el diseño de ambientes implica un encuentro con-sentido entre niños y maestros, en el que se reconoce por una parte, la escucha sensible a la "voz" de los niños y por otra parte, se reconoce el docente como un profesional que piensa cómo diseñar los ambientes en función de los niños, reconociendo sus intereses, expectativas y potencialidades.

El diseño de ambientes lleva implícito una intencionalidad pedagógica, un propósito, basado siempre en la escucha real de los niños y en sus procesos, lo que implica pensar que este, no es un asunto sencillo pues debe estudiarse de manera detallada el mobiliario, la manera cómo se dispone, el acceso a los objetos, la versatilidad del material, para que permita múltiples configuraciones y acciones, la luminosidad, la ventilación, la flexibilidad en el uso del espacio, la articulación entre el interior y el exterior…

De la misma manera Montessori (1957) sugiere que: *son los muebles fácilmente transportables y ligeros no solo para que el niño pueda por sí mismo elegir el puesto más adecuado a sus necesidades, sino porque el rumor denuncia en seguida el movimiento mal hecho e invita al niño a controlar mejor los movimientos de su propio cuerpo*. (p. 24)

El diseño de ambiente evidencia una idea de infancia, del rol docente, de desarrollo, de cómo se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y claro está de los fines de la educación, los valores, de la cultura y del proyecto educativo. En el diseño de ambientes quedan impresas las apuestas de la maestra y el maestro, sus concepciones y creencias sobre juego, en fin sobre lo que implica lo pedagógico y lo didáctico en un proceso educativo.

Diseñar ambientes, según Callejón y Yanes (2012) no es sinónimo de decorar, por el contrario implica la articulación entre una determinada estructura física y un comportamiento, unas acciones, unas interacciones, emociones, sentimientos, y unas formas diversas de ocuparla y unas construcciones con relación a la autonomía, la participación y la identidad, desde la diversidad cultural. Por tanto la diferencia entre decorar y ambientar, está en que la decoración servirá solo para adornar y la ambientación será lo que le da la intencionalidad al espacio. Así entonces, el diseño de un ambiente adecuado no se basa sólo en materiales o en tener una "buena decoración" resulta ser exactamente todo lo contrario, un lugar bien diseñado que tiene sentido, si lo que se percibe es suficientemente interesante para aquel que se encuentra allí.

En la proyección de los lugares para los niños y niñas pequeños, es necesario, pensar en la calidad sensorial: colores, texturas, olores, sonidos, porque deben ser ambientes para ellos, lugares para crear, para moverse, para jugar, para explorar…

Lo anterior conlleva a pensar que cada individuo habita el espacio de manera diferente, dependiendo de su historia particular, sus gustos, sus deseos, el momento y la edad que está viviendo, por ende ninguno podrá apreciar lo mismo; cada grupo no habitaría de la misma manera un espacio, aunque tuviera un mismo diseño, pues no sólo el grupo tiene características distintas, sino que cada sujeto, desde sus propia construcción es distinto y tiene maneras diferentes de acercarse al ambiente, a los objetos y a los demás.

En cuanto a lo práctico

En las experiencias de diseño y en los encuentros reflexivos, las maestras señalan las ventajas de los espacios como lugares donde asumir

retos, destacan además la gran cantidad de juegos que las niñas se inventan y la manera como explotan el potencial lúdico que tiene el lugar, ejemplo de ello es poder saltar por las baldosas, hacer trenes, seguir una ruta, balancearse...

En el transcurso de la investigación se transitó de propuestas marcadas por intencionalidades predeterminadas por las docentes en las que se evidenció una gran preocupación por crear un espacio para que las niñas aprendieran determinados contenidos, hacia propuestas más espontáneas, simbólicas y de carácter más abierto, además se vió reflejado el trabajo corporal, viviendo plenamente el placer del movimiento y todo lo que tiene que ver con el ajuste postural en interacción directa con los objetos, también se evidenciaron ambientes con apertura hacia el exterior y con variadas posibilidades para la resolución de problemas.

Las maestras hacen énfasis en cómo el ambiente de juego permite la expresión libre de las niñas en todas sus dimensiones y es un dispositivo fundamental para pensar, comprender y transformar la práctica docente, así como también la posibilidad de romper esquemas impuestos por el sistema educativo, pues los ambientes permiten la transformación del rol docente y hacer el tránsito de la directividad al acompañamiento, lo cual implica una presencia mucho más mediadora, que brinda posibilidades de reconocer cuándo acercarse, cuándo tomar distancia, cuándo y cómo intervenir, cuándo proponer, preguntar, retomar y encausar, hasta dónde apoyar para resolver problemas o hasta dónde también dejar que el grupo lo realice sin su ayuda. Es pertinente aclarar que la no directividad no implica el abandono en un diseño, sino por el contrario una manera particular de ser y estar que contiene y potencia.

En tal sentido, Montessori (1957) propone al maestro: *debemos prepararle un ambiente donde la vigilancia del adulto y sus enseñanzas se reduzcan al mínimo posible: cuanto más se reduzca la acción del adulto, tanto más perfecto será el ambiente. Este es un problema fundamental de la educación.*

La libertad del niño no puede tampoco, en manera alguna ser, porque no es un modo negativo como puede liberarse el alma humana en su infancia, sino elevando una construcción amorosa. Es preciso preparar con solicitud el ambiente, es decir, crear un nuevo mundo: el mundo del niño. (p. 23)

¿Qué podemos decir en torno a la Educación Inicial, la infancia, el juego y el rol docente?

Frente a la Educación Inicial se puede decir que:

El ciclo de Educación Inicial, está inmerso en un sistema que tiene desde su estructura una preocupación por la enseñanza de contenidos, lo cual hace que el tiempo y el espacio escolar, gire en torno a los aprendizajes, más que en los niños y las niñas, incluso más que en el maestro mismo. Montessori (1991) al respecto manifiesta que *la educación ya no debe basarse en un programa preestablecido, sino en el conocimiento de la vida humana* (p. 25).

Sin embargo, no es gratuito que hoy en día, en muchas instituciones educativas el asunto del ambiente sea algo secundario y que los maestros por estar en los afanes de cumplir con objetivos, contenidos propuestos y libros a completar para el final del año, dejen pasar por alto el ambiente, como un dispositivo fundamental para la construcción de conocimientos, como escenario enriquecido y habitable en el que se tejen relaciones y se construyen vínculos que muchas veces perduran a lo largo de la vida.

El tiempo es el factor que más afecta al maestro y la maestra y lo que les impide brindar más experiencias lúdicas, diferentes a las estrictamente escolares, en tal sentido manifiestan las mismas maestras la necesidad de crear mayores posibilidades de encuentros lúdicos, que sin dejar de lado los requisitos académicos, se conviertan en una posibilidad para potenciar el desarrollo social, del lenguaje y cognitivo, reconociendo las características de los niños, el contexto social y cultural y sus historias.

Es muy fácil que el afán porque los niños aprendan contenidos oculte los sentidos de la Educación Inicial: permitir la socialización de la infancia, el acercamiento a las diversas manifestaciones culturales, la construcción de normas y límites que constituyen la posibilidad de convivir con otros, la configuración de la identidad y la autonomía, la posibilidad para explorar, descubrir, preguntarse, asombrarse, solucionar problemas; la consolidación de la confianza en sí mismo que le permite al niño y a la niña expresarse, comunicarse, tomar decisiones y participar de manera tal que ello contribuya a la formación del sujeto político...

En nuestro país pese a los esfuerzos que se han hecho por pensar el ciclo de Educación Inicial en sí mismo, aún prevalece con mucha fuerza la idea de este ciclo como prerrequisito, como preparación para el siguiente ciclo; lo que nos lleva a trabajar con cada vez más contundencia en las características de este ciclo, para continuar fortaleciendo los desarrollos propios respecto al juego, al arte, a la literatura, a la exploración del medio como las actuaciones de la primera infancia que permiten a los adultos acercarse, interactuar y potenciar su desarrollo.

Frente a la Infancia se puede decir que

El sistema educativo muchas veces lleva a que en las instituciones se piense en que los niños y las niñas sean cada día más obedientes, más educados, menos ruidosos, a quienes se pueda controlar, disciplinar a quienes se les dice qué hacer, para qué hacerlo y cómo hacerlo. En contraste con lo anterior, está la mirada de los maestros y maestras que piensan una infancia potente, capaz y creadora, un niño o niña, reconocido como un sujeto con necesidades y características propias, que llega a la escuela con saberes e historias que tienen sentido desde sus propios contextos socio-culturales, que se enriquecen, a partir del encuentro con otros niños y niñas, con los adultos, con los objetos... en tal sentido y a la manera de Montessori (1937) podríamos decir que *es imperativo alimentar ese intelecto con amplios campos de la cultura* (p. 12). Adicional a lo anterior, es pertinente destacar a Montessori (1991) quien reconoce en la infancia *(...) un poder de sensibilidad tan intenso que las cosas que lo rodean despiertan en él un interés y un entusiasmo que parecen penetrar su misma vida. El niño asimila todas estas impresiones no con la mente, sino con la propia vida*. (p. 41)

Esta autora también enfatiza en el niño y su (...) *tendencia a tocarlo todo y a detenerse en los objetos. Siempre está ocupado, feliz, atareado con sus manos. Su inteligencia no solo se desarrolla viviendo; tiene necesidad de un ambiente que ofrezca motivos de actividad, porque tienen que producirse ulteriores desarrollos síquicos, en esta época de tipo formativo.* (p. 214)

Las docentes participantes en la investigación reconocieron a las niñas como sujetos particulares que poseen todo un potencial manifestado en las formas de jugar, actuar, en la manera como resuelven problemas, como crean y recrean situaciones, ambientes, personajes, como resignifican los objetos. Además Montessori (1991) hace referencia a la *independencia de voluntad con la propia y libre elección; independencia de pensamiento con el trabajo realizado solo, sin interrupción. El conocimiento del hecho de que el desarrollo del niño sigue cambiando de sucesivos grados de independencia debe ser la guía de nuestro comportamiento hacia él; debemos ayudar al niño a actuar, querer y pensar por sí mismo* (p. 354).

Fue evidente en el transcurso de la investigación el respeto de las maestras por lo que son las niñas en su esencia y no solo por lo que puedan hacer respecto a los logros y productos que exigen las asignaturas.

Además de lo anterior fue visible el hecho de que las maestras reconocen que las niñas hacen parte de unas familias y unos contextos que inciden en sus maneras de ser y actuar, pues las maestras son conscientes que las niñas proyectan sus vivencias y experiencias del hogar en el colegio.

Finalmente, es pertinente decir que aunque está muy en boga hablar del desarrollo integral, como una manera de entender la infancia en todas sus dimensiones, lo cual es importante, no se puede descuidar el hecho de reconocer que hay aspectos que para ser estudiados a fondo hay que separarlos, un ejemplo de ello es el estudio del desarrollo cognitivo, que requiere para ahondar en sus procesos entenderlo en su particularidad, comprendiendo que el ser humano no es sólo cognición, sino además contempla el aspecto comunicativo, socio-afectivo, corporal que aunque se relacionan con esta, también ameritan un estudio a profundidad. Adicional a lo anterior es importante reconocer que los niños no actúan de igual manera, pues hay unos hitos que ayudan a entender momentos críticos del desarrollo, y si una maestra los conoce logra potenciarlos con acciones pedagógicas correspondientes.

Frente al juego se puede decir que

El juego como actividad rectora en la infancia, y bajo la premisa de *en el juego se aprende, pero no es para aprender*, se llega así, a superar la idea del juego como recurso didáctico, por el juego como PILAR de las prácticas cotidianas en la educación para la primera infancia. El juego es

una manifestación libre y espontánea del interior, que origina el gozo, la libertad, la satisfacción, la paz consigo mismo y con los demás, la paz con el mundo.

En las últimas décadas se han ido transformando las diferentes concepciones de juego en la educación para la primera infancia; poco a poco toma lugar la idea del juego que tiene un valor en sí mismo, que por sí solo enseña y que permite al niño o niña la cercanía con su entorno y con su realidad, sin embargo, en algunas prácticas aún observamos que coexiste una visión instrumental del mismo, usándolo como recurso didáctico.

El sistema educativo que se preocupa de contenidos y resultados, de la disciplina y el control, promueve que en las instituciones las maestras utilicen el juego como un medio y no como un fin en sí mismo; si bien es cierto las maestras preferirían dejar que las niñas y niños jueguen con su cuerpo, que se desplacen y se muevan, que jueguen a la mamá y a la profesora, al médico..., los afanes cotidianos no lo permiten, pues hay que completar los libros, la guías, alcanzar unos objetivos y cumplir con unos contenidos, unos determinados temas y no hay tiempo para jugar, para ser feliz, para ser niño y niña, para vivir.

En tal sentido, es fundamental crear espacios en los que el juego surja de manera natural y espontánea, para que se desarrolle libremente y emerja el placer y el interés en los niños y niñas por jugar. Cuando se pide un producto para poder jugar, como una tarea terminada por ejemplo, se está inhibiendo esa posibilidad de jugar movidos por el deseo, por el placer y la libertad de decidir cuando se entra y se sale de juego, por cuanto tiempo se permanece en él... La gratuidad del juego se manifiesta en que no hay ningún interés, utilidad o ventaja y por eso es tan delicado ponerlo como premio o castigo, porque se desvirtúa su esencia primordial.

En el juego se vive la magia que encierra la posibilidad de disfrutar de las propias decisiones, de resolver problemas, de descubrir posibilidades, de cometer errores, de repetir una y otra vez lo que genera placer. Cuando se les da tiempo a los niños y las niñas para jugar, se promueven las interacciones, los conocimientos y aprendizajes sobre sí mismos, los otros y el entorno.

El tiempo está íntimamente relacionado con el espacio, porque puede haber tiempos suficientes para el juego, pero si no hay espacios enriquecedores, espacios que inspiren la exploración, la organización y reorganización del espacio, el tiempo se hace eterno y el tedio se apodera de quienes comparten un lugar. Así también, cuando hay espacios enriquecedores pero tiempos limitados, que no permitan disfrutar plenamente, transformar y dejar huella en ellos, el espacio queda intacto dando la apariencia de vitrina, en la cual los objetos y el espacio pueden ser apreciados desde afuera pero no apropiados, porque para ello se necesita el tiempo suficiente para que ocurra este proceso.

Todo este panorama muestra que en el juego se hace evidente la relación con los objetos, que permite el acceso a lo simbólico, ya que no se describen hechos sino que se construyen significados; pues el juego como lo manifiestan las maestras durante la investigación, es cambiante, creativo, dinámico, versátil y brinda la posibilidad de experimentar la diversidad, siendo protagonistas, descubriendo sus potencialidades y reconociendo que las debilidades se convierten en retos por conquistar.

Es importante subrayar, finalmente, que el juego a diferencia de la actividad lúdica tiene una estructura, es decir un campo que implica un problema, un reto, que constituye un desafío, unos límites en los que el jugador puede moverse en un marco de libertad, que permite devolverse, ensayar, cometer errores, deshacer lo que se hizo, volver a empezar, construir y reconstruir estrategias, resolver problemas y decidir cómo los resuelve, es mas buscar de manera permanentemente rutas posibles para llegar a la meta y repetir las veces que el jugador decida lo que se convierte en fuente de gozo y placer. Todo esto constituye al juego que a diferencia de la actividad lúdica pedagógica, tiene unos fines determinados desde el comienzo y una cierta organización que no puede transformarse.

Frente al rol docente se puede decir que

Es importante considerar hoy al maestro como el adulto que reconoce, anima, sostiene afectivamente las exploraciones y juegos de los niños y niñas, no se mantiene al margen, indiferente

frente a lo que sucede. El rol del docente como el que acompaña, observa e interviene de una manera sutil. Con relación a esta categoría, Montessori (1957) manifiesta que: *La maestra descansa a un lado y observa el efecto de la belleza sobre el alma infantil, admirando la belleza de la naturaleza a tan profundas necesidades. La alegría que experimenta el niño en la ejecución de sus trabajos de una especie de sobreabundancia, de generosidad en la ejecución y un arrojo decidido que corresponde indudablemente a una necesidad interior; lo que evidentemente le impulsa no es conseguir el fin externo, sino ejercitar la energía interior que determina el móvil de sus actos.* (p. 26)

Sumado a lo anterior, está la reflexión que concibe al profesor, como diseñador de ambientes, como escenógrafo que posibilita a los niños y niñas, un espacio-ambiente, sugerente y provocador, en el cual no se necesita una guía predeterminada sí no que, el jugar del niño, refleje las múltiples oportunidades que brindó el diseño. Al respecto Montessori (1991) sostiene que *la primera tarea de la educadora es el cuidado del ambiente el cual debe preceder cualquier otra preocupación; se trata de un trabajo indirecto y, si éste no está bien cuidado, no se obtendrán resultados eficaces y persistentes en ningún campo: físico, mental o espiritual* (p. 349).

Así mismo, está la actitud de escucha de lo que pasa en el juego, pues esto le permite al maestro, conocer más de la vida de las niñas, de su desarrollo, de los adultos cercanos y de los contextos en los cuales transcurre su vida. El docente que se pone primero en el lugar de las niñas y los niños y al momento de disponer los materiales disfruta de su creación Y como conocedor del desarrollo, características y particularidades de su grupo, será quien propone experiencias pertinentes.

Con relación a lo anterior Montessori (1957) expresa que *es el niño mismo quien escoge un objeto y lo usa como le dicta su propio espíritu creador. La maestra aprende un nuevo arte, y en vez de imponer y forzar nociones en la cabeza del niño, lo guía en su ambiente, en el que cada cosa corresponde a necesidades internas propias de su edad* (p. 47). Por tanto es necesario según esta misma autora *Dejar hacer al niño, no obstaculizarle su elección y en su labor espontánea es todo cuando se requiere.* (p. 48) Añade que *la única cosa posible es darle los medios, y si se quiere la personalidad y el carácter se revelen y desenvuelvan, es necesario darles la libertad y la oportunidad de llegar por sí mismos allá donde la naturaleza los guía* (p. 50) y para concluir María Montessori afirma que es fundamental d*ar a cada niño lo que debe hacer a su tiempo, en su propio presente, es el problema intrínseco de la nueva pedagogía.* (p. 61)

Así entonces, será muy importante para la maestra dar la relevancia que merece a la espontaneidad, pues como la misma Montessori (1937) plantea e*l niño requiere absoluta libertad de elección, y luego bastará con que repita las experiencias varias veces, y cada vez pondrá un interés más marcado y una mayor concentración para adquirir el conocimiento deseado.* (p. 12)

Por otro parte, un elemento a considerar del rol docente es la posibilidad institucional de generar espacios que favorezcan el encuentro de maestros y la interlocución permanente entre ellos, donde la reflexión sobre y desde la práctica sea el eje transversal. La presente investigación abre puertas para pensar que de no garantizar espacios para estos encuentros de maestros, las oportunidades para comprender lo que se hace, para preguntarse, para compartir las crisis, las experiencias, para transformar y ajustar lo que se requiera, serían nulas y de esta manera, es muy fácil replicar por años y sin mucha conciencia lo que hace, prácticas en nombre de que así ha funcionado siempre.

El papel del docente, según las maestras de esta investigación, va más allá de aplicar un currículo; el maestro es ante todo es un profesional de la educación que debe y puede participar en la construcción de propuestas desde su propio saber y experiencia, no obstante lo que se puede observar en varias instituciones, es a un equipo de maestros que aplica lo que unos pocos en la institución piensan que es lo más favorable, esto genera en los maestros inconformismo y poca confianza en lo que ellos son y en sus propias capacidades.

Investigar con otros: la escucha el respeto, la valoración

Este proyecto enmarcado en los principios de la investigación-acción, nos conduce a reconocer y comprender las prácticas y los discursos de las maestras. Partimos de la convicción, como lo planteábamos más arriba, que los docentes no son meros técnicos aplicadores de currícu-

los, sino que son capaces de reflexionar desde y sobre su práctica como profesionales que construyen el conocimiento cada día.

Las diferentes estrategias que se diseñaron estuvieron enmarcadas en el principio del respeto y la valoración de lo que cada docente hacía y decía. No se pretendía juzgar, ni evaluar su trabajo, sino por el contrario reconocerlo y a partir de allí, analizarlo y encontrarle el sentido.

Los diseños de ambientes para el juego que propusieron las maestras, les implicó grandes esfuerzos: un tiempo extra de trabajo, saltarse el horario, transformar el aula, conseguir materiales. Los relatos que de allí surgieron, se convirtieron en un espejo de lo que hacían y fue muy satisfactorio y gratificante, según decían las maestras, que otros escribieran de una manera tan bonita sobre lo que ellas hacían. Se sintieron reconocidas, en los análisis siempre se vio el punto positivo y los aspectos que requerían cambios fueron surgiendo de ellas mismas.

En esta perspectiva recogemos las respuestas de las maestras frente a qué significó haber participado en la investigación: *Trabajar en la investigación me abrió los ojos frente a las prácticas docentes, ver a mis niñas como personas llenas de fantasía. Cambiar o transformar estas tendencias pedagógicas que castran la belleza de la niñez…*

Fue una oportunidad de confrontar conocimiento y experiencia. Me permitió reflexionar sobre mi quehacer diario. En ese pequeño momento en que mis estudiantes crearon su espacio pedagógico visualice su alegría y conocimiento aplicado a lo que a ellas más les gusta ¡el juego!

Para mí la investigación significó una nueva oportunidad para demostrar que las niñas asisten al colegio para ser felices, que nosotras somos orientadoras de un proceso y que la educación debe ser flexible, que trabajamos con seres humanos sedientos de aprender y que cada una es un mundo diferente y por ello el respeto a su ritmo de aprendizaje es importante.

Esta investigación tuvo un significado gratificante en mi labor. Inicialmente significó un gran reto y de alguna manera" temor" hacia incursionar en un tema tan importante y a la vez novedoso en la educación. Aportó mucho a mi labor y abrió puertas hacia un gran abanico de posibilidades.

Esta investigación hizo que yo reflexionara en mi quehacer docente, me hizo cuestionar diferentes formas de hacer mis clases, de innovar en mis estrategias, de observar a profundidad en el juego de las niñas, su forma de relacionarse, de interactuar, de crear. Esta investigación me permitió ver un mundo de posibilidades dadas en estos primeros años donde el adulto corta las alas o las deja volar hasta horizontes inimaginables.

Quiero continuar indagando y que la práctica docente trascienda fronteras, para demostrar por qué es tan importante nuestra labor. Gracias por hacernos parte de su experiencia y transformar la nuestra. Fue para mí un acto reflexivo el cual modificó mis prácticas pedagógicas en el aula. Contribuyendo a la formación integral de las estudiantes bajo un nuevo enfoque que logra satisfacer los intereses de los niños de la primera infancia.

De esta manera creemos que se conformó un verdadero equipo de trabajo en el que nuestro papel no fue imponer sino propiciar la reflexión y deliberación colectiva, en un marco de escucha y apreciación de su trabajo.

Por otra parte, el transcurso de esta investigación permitió a nivel institucional una nueva mirada del ambiente como un dispositivo que enriquece las practicas docentes, las interacciones de la comunidad educativa en general, que incide en los comportamientos y actitudes de quienes intervienen en él, un ejemplo de ello es que durante la remodelación de la planta física del colegio se buscó la asesoría del equipo de investigación y se tuvieron en cuenta las sugerencias para transformar algunos espacios, como el salón de juegos, los pisos y paredes que permitían más dinamismo en la interacción con el espacio, especialmente en el nivel de preescolar.

Además de lo anterior, a nivel de las directivas con quienes se compartió el proceso y resultados de este trabajo, se pudo evidenciar un reconocimiento a la investigación y se generó en ellas el interés por garantizar espacios y tiempos a los maestros, con el fin de que por equipos de los diferentes niveles puedan reflexionar de manera continua y permanente sus prácticas. Ello no quiere decir que el cambio vaya darse inmediatamente, puesto requiere análisis, acuerdos y negociaciones a nivel administrativo y académico que no son sencillos y que amerita del equipo de maestros una postura y propuestas claras para lograr movilizar la estructura institucional, que tiene la disposición pero que necesita encontrar los caminos posibles para lograrlo.

Tejiendo saberes y acciones a través de una espiral: una realidad a través del diseño de ambientes

Tejer saberes y acciones a través de una espiral se hizo realidad a partir del diseño de ambientes, dado que este se convirtió en un dispositivo para reflexionar la práctica y permitió al equipo docente, reconocer sus saberes y prácticas en la Educación Inicial y en ese marco pensar por una parte que el diseño de ambientes va más allá de la decoración y potencia el desarrollo de la primera infancia y por otra parte, pensar el rol docente de una manera diferente y que vas más allá de la enseñanza de contenidos, trascendiendo a la promoción de las actividades propias de la infancia, en el caso de la presente investigación, del juego, no como medio, sino como fin en sí mismo para comprender y re significar la cultura, como oportunidad para interactuar con otros y como posibilidad de construir conocimientos desde la resolución de problemas, el diseño de estrategias y la transformación de los espacios y los objetos.

El diseño de ambientes brindó también la oportunidad a las maestras de ser críticas frente al sistema y las limitaciones que este impone, para el profesorado y para las niñas y niños, pues ellos son conscientes de la importancia de ese primer nivel (preescolar) y su impacto para su desarrollo, y desean emprender retos nuevos que dinamicen sus planeaciones, sin embargo en ocasiones también saben que es difícil lograrlo.

En esta investigación el diseño de ambientes abrió posibilidades para romper esquemas, que tiene que ver con la estructura y organización de las aulas, del currículo, del tiempo y del uso de los espacios por maestras y niñas, lo que se convirtió en fuente de reflexión para asumir retos que les permitieran proponer nuevas alternativas a las niñas de ser y estar en el entorno, además permitió transgredir el orden en las prácticas cotidianas, e iniciar un proceso de comprensión y transformación de las mismas, desde el diseño de ambientes para el juego.

Y en cuanto a la relación entre pedagogía y arquitectura Rinaldi (2011) sostiene desde un enfoque relacional que en el ambiente: *Se es protagonista del acto cognoscitivo, teniendo la posibilidad de reflexionar y comentar los propios procesos de aprendizaje.*

Debe ser posible la acción cognitiva, pero también la reflexión, el reconocimiento. Imaginamos, por tanto, un ambiente que sea una espacie de "superficie reflectante" que reenvía al protagonista y a los protagonistas de la acción cognitiva las huellas de su propio actuar, y le permite comentar acerca de cómo se está conociendo. (p. 106)

Para concluir retomamos a Montessori quien propone *el trabajo de la educadora está en impedir que el niño confunda como sucede en la antigua forma de disciplina, el bien con la inmovilidad, y el mal con la actividad; porque nuestro objeto es el disciplinar para la actividad, para el trabajo, para el bien; no para la inmovilidad, para la pasividad, para la obediencia.* (p. 15)

Referências bibliográficas

Abad J. & Ruiz de Velasco Á., (2011). *El juego simbólico.* Barcelona: Graó

Callejón, M., D. y Yanes, V. (2012). *Creación de entornos de aprendizaje en infantil: Experiencia Estética y Juego.* Escuela abierta: revista de investigación educativa, (15) 145- 161

Glanzer, M. (2000). *El juego en la niñez*. Buenos Aires: Aique

Ministerio de Educación Nacional (2014). Documento No. 22. *Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Colombia: MEN

Montessori M. (1937). *Método de la Pedagogía Científica.* Barcelona: Casa Editorial Araluce

Montessori M. (1957) *Ideas Generales sobre mi Método.* Buenos Aires: Editorial Losada

Montessori M. (1991). *La Mente Absorbente.* Mexico: Editorial Diana

Moss, P. (2006). (Prefacio). *La educación de los niños como proyecto de la comunidad Barcelona*: Octaedro

Rinaldi, C. (2011) *En Diálogo con Reggio Emilia.* Lima: Norma

Secretaria Distrital de Integración Social. (2010). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la educación inicial en el Distrito.* Bogotá: SDIS

La persecución del conocimiento. Montessori, la expansión del modelo

Alejandra Iglesias Vieites

María Montessori: biografía

María Montessori (31/8/1870, 6/5/1952) fue una niña nacida en una familia noble. Su infancia no tiene gran incidencia en su carrera como educadora, aunque no fue siempre esa su primera vocación. Se doctoró en medicina en 1896, y comenzó su estudio sobre tratamiento de niños anormales, tomando como punto de partida a Seguín. Más tarde viajó por diversos países y conoció los trabajos de Itard; a su vuelta a Italia se convirtió en formadora de profesores para niños con discapacidades, y al ver el gran resultado que obtenía se dio cuenta de que los métodos aplicados con estos niños podían ser utilizados para el resto de la infancia.

En 1906 comenzó su carrera pedagógica, con el encargo de organizar las escuelas del Barrio de San Lorenzo, para poder combatir con la miseria y la oscuridad que reinaban en ese lugar.

Después del éxito, en 1907 abrió las puertas de las denominadas "Escuelas de los Niños" (para menores de 7 años), para lograr resolver los problemas pedagógicos y sociales en los que estaban inmersos una gran mayoría de la población infantil.

Dos años después de la apertura de las escuelas publicó, en Roma, *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación infantil*.

La explicación del éxito de su trabajo es que fue un método novedoso y efectivo, que venía respaldado con una metodología de trabajo (materiales, actividades y objetivos), lo que consiguió su acogida a nivel mundial. Su fama no sólo se difundió a nivel mundial, si no que logró perdurar en el tiempo, elaborando incluso a día de hoy una enorme actividad alrededor del método montesoriano.

El método Montessori significó una innovación a nivel internacional y nacional, debido a su gran auge y su rápida difusión, desde el comienzo del método se abrieron escuelas Montessori por todos los países.

Su pedagogía aportó mucho la educación infantil, se basó en la organización, el trabajo y la libertad para poner en práctica su ideología.

Las concepciones más importantes dentro de su método son:

• Dar una nueva concepción del niño, definiéndolo como hombre que aspira a vivir con muchos esfuerzos tal que un héroe.

• Seguir un sistema de desarrollo más que de adaptación. Trata de darle libertad de escojan entre varias actividades, que el niño/la sea independiente, que se baste de sí mismo para saber el que quiere hacer a cada momento, si nada del que le presenta el maestro le convence había debido permanecer sentado y en silencio cosa que no hará la una corta edad. Además lo que se intenta y hacer que el niño aprenda en base la movilidad, el trabajo y el bien. Para llevar a cabo todo esto, Montessori también creó unos materiales didácticos que se pueden tener en cuenta como apoyo hacia el desarrollo de los infantes.

• La maestra en este método no seguía el mismo papel que las maestras tradicionales. En *La casa del Niño* se definía la maestra como guía, un adulto que ayuda al niño/la a trabajar, a concentrarse y a aprender. Debe respetar el ritmo del niño y sus decisiones en un ambiente con multitud de recursos hechos para su demanda y su medida. Esta "guía" debía observar, proponer ayuda cuando los niños se desorienten; será humilde, y dispondrá de habilidades morales. Estos maestros serán orientados hacia el espíritu científico, llegará con que sepa iniciar al niño en las actividades, pero lo que realmente importa es que las maestras estén convencidas del método que la autora les aporta para que lo asimilen y lo realicen con gusto dando lugar a un resultado óptimo en el desarrollo del niño/a.

A pesar de ser muy elogiada por casi todo el mundo, como todas las corrientes y métodos fue criticada, en gran medida por Dewey, quien opinaba que el método no favorecía la socialización y por Kilpatrick, definiendo la pedagogía de Montessori como anticuada, con fallos en los materias conceptuándolos como poco estimulantes e inadecuados.

Fue nombrada inspectora, llegando a convencer con sus métodos al mismo Mussolini, convirtiendo su teoría educativa en el modelo a seguir en todas las escuelas italianas. En 1934 con la llegada de los fascistas, cerraron todas sus escuelas y prohibieron sus métodos.

Durante su exilio María Montessori vivió en España, en Holanda, y en la India. En estos países desarrolló diversos programas de formación destinados a nuevos docentes. Fue nominada al premio Nóbel de la Paz, en tres oportunidades.

En 1947, regresó a Italia. Su Método ya era reconocido mundialmente y la recibieron con honores. Montessori, sin abandonar su proyección internacional se dedicó a la reorganización de las escuelas de su país y siguió profundizando en el conocimiento de la Infancia.

María Montessori falleció el 6 de mayo de 1952, a la edad de ochenta y dos años en su casa de Holanda. Finalizaba una vida de combates, dedicada a la defensa del mundo de los niños.

Llegada del método a España

El ámbito en el que más se han desarrollado el Método Montessori es en las etapas de preescolar, pero también se ha extendido a Educación Primaria, ESO, Bachillerato, y a la Universidad, como es el caso de Holanda, India y Estados Unidos.

Desde la apertura de su primera escuela en Roma, en 1907, la educación Montessori se ha extendido hasta tal punto que en la actualidad hay más de 22.000 colegios Montessori por todo el mundo en los seis continentes. Solo en EEUU existen más de 5000 programas Montessori, de los cuales casi 500 son públicos.

Se pueden encontrar escuelas Montessori en toda Europa Occidental, Central y en Sudamérica, Australia, Nueva Zelanda, y gran parte de Asia. Se creó una Asociación Montessori Internacional, en 1929 por Dra. María Montessori para mantener la integridad de su obra en vida y para asegurarse de que se perpetuaría después de su muerte.

Su método tuvo una rápida difusión, sobre todo en España, ya que contó con el privilegio de ser uno de los primeros países europeos que tomaron contacto con el método, ya que otros tuvieron que esperar a que diera finalizado la Primera Guerra Mundial.

En 1915, María Montessori impartió varios cursos en "l'Escola d'estiu", y a partir de ahí se creó la Societat Montessori de Barcelona, afiliada a la Sociedad Montessori Internacional. Las ideas de la autora conectaron con el movimiento de renovación pedagógica que se desarrollaba con fuerza en Cataluña.

Fue a mediados de los años cincuenta cuando se comenzaron a hacer cursos reglados sobre el método Montessori en Madrid y en Barcelona, que es lo que permitiría que, posteriormente, sobre los años sesenta, se creasen los primeros

Colegios Montessori en diversas ciudades, por ejemplo, en Zaragoza.

Las escuelas que siguen el método de María Montessori se han ido repartiendo por todo el territorio español en las siguientes comunidades autónomas: Cataluña (3); Madrid (4); Comunidad Valenciana (3); Andalucía (6); Aragón (1); Gran Canarias (4); Extremadura (1); Murcia (1); Galicia (1). Aunque la mayoría de las escuelas son para la etapa de 0-3 hay muchas que ofrecen también la educación primaria, y algunas incluso la secundaria y sólo una el bachillerato.

La más antigua conservada es el *Montessori-Palau*, que surgió en el año 1967 a partir de la colaboración con una escuela Montessori de calidad de la ciudad, fue creciendo, tanto en lo que se refiere a las instalaciones como al alumnado, hasta convertirse en lo que es actualmente, una escuela con un número de alumnos superior al millar.

Expansión del modelo
¿Cómo surgió Galicia Montessori?

La escuela Galicia Montessori es la única escuela que sigue los métodos montesorianos en toda la comunidad gallega, aunque no siempre fue considerada como escuela.

Hace trece años, una de sus fundadoras, Mercedes, llegaba a España. Esta pedagoga, conoció el método de María Montessori haciendo prácticas en el Colegio Montessori en su país natal, México. Conseguido su título de pedagoga, se preparó su título como asistente de sala, y trabajó como coordinadora en el Colegio Montessori de Tepozland (México) durante doce años. Se toma un año sabático para hacer un máster en España sobre dificultades del aprendizaje, y se sitúa en Galicia con su familia (cuatro hijos). Tres de sus hijos habían comenzado su aprendizaje en los métodos montesorianos, pero su hija pequeña no había tenido contacto con el método en la escuela.

Cuando ingresan sus hijos en la escuela pública, su hija más pequeña que comenzaba la educación infantil se encuentra con una profesora que no se implica con el aula, no se interesa por los niños... así que Mercedes toma la decisión de aportar por las tardes sus experiencias y conocimientos montesorianos para respaldar y ampliar el conocimiento de su hija.

Algunos padres de esa misma clase se enteran y se apuntan a esa iniciativa, por lo que se forma un pequeño grupo. Además de este pequeño grupo, que lo hace por su hija, trabaja pedagogía terapéutica, siguiendo como modelo a María Montessori, y obtiene un número de alumnos que cada día se iba ampliando más.

Es en ese momento en el que los padres le piden que abra una escuela con sus métodos, y es en ese momento, en el que ella ve necesario que necesita la formación necesaria y se pone en contacto con Guadalupe Borbolla (AMMI), para que venga a Galicia y que la forme como guía Montessori. Al mismo tiempo, el movimiento de esta línea educativa se va expandiendo también por España.

Esta "aventura" comenzó con el nombre de Humana, y como un gabinete psicopedagógico que atendía a niños/as de 0 a 5 meses. Comenzaron con tres niños y terminaron con ocho. El curso siguiente se había doblado el número de matriculados, por lo que el piso en el que se encontraban les quedaba pequeño, por lo que tuvieron que buscar un nuevo lugar. Los padres se movilizaron y el ayuntamiento de Ames, al ver que se trataba de un proyecto educativo, les proporcionó una casa en Firminstáns. En este momento contaban ya con un 25 alumnos/as. Como todavía no estaban en la legalidad, no hicieron nunca publicidad, y el alumnado que se iba apuntado era de oídas y de recomendaciones.

Quisieron hacer la escuela ya oficial, ya que el número de niños/as aumentaba cada vez más, y la Xunta de Galicia, mandó a un equipo de inspectores a ver el local en el que se encontraban para poder aceptarlo en el marco de la legalidad.

El permiso les fue denegado porque la ley gallega es muy exigente con los espacios, alturas... Por la insistencia de los padres y de las madres, dejaron la casa cedida por el ayuntamiento para terapias, y se pusieron a buscar otro local que cumpliese las características necesarias para poder abrirla como escuela.

Encontraron lo que buscaban en Bertamiráns, en un local comercial con un amplio jardín, y lo acondicionaron desde cero, creando espacios funcionales y adaptándolos a la normativa vigente. Finalmente fueron añadidos al marco legal, y cambiaron su nombre por el de Galicia Montessori.

A día de hoy no se consideran escuela, si no una ludoteca, ya que lo consideran un espacio educativo de juego.

El próximo proyecto de la escuela es la ampliación de la misma, y poder coger otro local para poder abrir otra escuela con la etapa de primaria, ya que los padres y madres quieren que sus hijos/as puedan continuar en el método.

A día de hoy, como no tienen todavía la licencia para dar clase a edades superiores, forman una ludoteca privada, dónde van niños/as hasta los 16 años y dónde se les refuerza su enseñanza con los métodos Montessori por las tardes.

Entrevista con los padres y madres

Después de realizar entrevistas a diferentes padres y madres de la escuela, su elección por el método montesoriano surge como huída a un método tradicional cargado de profesoras aburridas de su profesión. En todos los casos tratados, en los que los infantes comenzaban su educación infantil, los padres y madres quedaron horrorizados con los métodos educativos de los/as docentes (gritos, ambiente tenso, golpes al alumnado, menosprecios...), es por eso por el que buscaron una alternativa, la cual encontraron en la escuela Galicia Montessori.

La primera sorpresa que se llevaron al llegar a una sala Montessori fue el espacio, salas hechas a medida para los niños, con todo el material organizado y a disposición de ellos. La segunda sorpresa que se llevaron, fue después de matricularlos y a ver la primera exposición de los materiales, ya que a todos les pareció increíble que siendo tan pequeños fuesen capaces de explicar sus materiales favoritos y las maneras en las que lo utilizaban.

Otra de las cosas que destacan, es la relación que tiene la escuela con las familias, y mismo entre ellas mismas. En todas las entrevistas hablan de la buena relación que tienen y han cogido, hasta el punto de llamarla la pequeña familia.

Uno de los puntos fuertes que recalcan que tiene de bueno este método es la confianza en sí mismos que adquieren los niños/as y también la capacidad de cooperación e igualdad que existe entre todos.

Este método lo que ha logrado conseguir es que, en vez de ser los padres/madres/tutores fuentes de presión para que los hijos se desenvolviesen y aprendiesen, sean sus hijos/as por iniciativa propia, los que persiguieran su propio conocimiento y desarrollo autónomo.

Mi experiencia en la escuela Montessori

Gracias a este trabajo he podido tener por primera vez contacto con una escuela que se trabaje con el método Montessori. En clase hemos estudiado el método, pero la verdad es que me encontraba escéptica al método, tal vez porque el método que han utilizado conmigo haya sido el tradicional, con memorizaciones, estar todos sentados, seguir órdenes...

Como le ha pasado a los padres que he entrevistado la primera vez que entré en el centro me impresionó el espacio, todos aquellos pequeños muebles, esas pequeñas tazas y utensilios, aquellas sillas... además de los materiales, el color de las paredes y del mobiliario, y la luz que entraba por aquel gran ventanal me enamoró. Transmitía paz, tranquilidad y calidez por todos los lados, y nunca en mi mente se me habría ocurrido haber pensado en una sala tan funcional y repartida de esa manera. La primera vez que fui, no había niños, y pensé que tal vez ese ambiente de paz cambiaría con niños.

La siguiente vez que me acerqué (esta vez con niños) me volví a sorprender. Los niños antes de entrar a la sala se quitaban los zapatos, los guardaban en su sitio y se ponían unas zapatillas. Al entrar daban los buenos días y eran ellos mismos los que se dirigieron autónomamente hacia el material que querían hacer. La guía de sala no levantó la voz en ningún momento en el que estuve allí, y su tono era tranquilo y uniforme siempre. Nunca se interpuso en el trabajo que realizaba cada niño, sólo que en el caso de que alguno no sabía que escoger ella le proponía dos opciones, y siempre el infante escogía la que él quería.

Otra cosa que me llamó la atención mucho fue la hora del aperitivo. Cada semana los padres de un niño/a hacían el aperitivo para todos, y los pequeños eran quiénes se servían, comían, recogían y limpiaban todo. La autonomía que demostraron esos pequeños me dejó anonadada.

El aprendizaje que elaboran es increíble, siendo tan pequeños/as saben cosas que yo no sabría capaz de acordarme, y me hicieron dar-

me cuenta que mi aprendizaje no había sido para nada significativo, porque simplemente me he olvidado de muchas cosas, porque no las interioricé.

El trabajo y la coordinación con los padres/madres del alumnado es realmente admirable, ya que la misma escuela propone cursos, campamentos, actividades para realizar en familia, y para que estas aprendan métodos educativos. Hay una continua renovación por parte de la escuela y de las familias.

La enseñanza española debería aprender mucho del método Montessori, un aprendizaje significativo y que respete el desarrollo individual de cada uno, fomentando su confianza personal al sentirse realizado. La enseñanza debería tener un método que buscase el bien del alumnado, el desarrollo individual, y dónde la autonomía del infante predominase, porque de esta manera crea su propia enseñanza.

Este ámbito no sólo debería implantarse en la enseñanza infantil, o primaria, si no a todas las edades, incluidas las universidades, sobre todo las de magisterio, porque es de ahí de dónde van a salir los futuros docentes. La educación y la enseñanza es lo más importante porque de ahí se forman las futuras personas que serán la sociedad.

Bibliografía

Montessori, María: *El método de la Pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia*, Ed. Biblioteca

Anexos: entrevistas

Mirena

Profesión: trabaja en casa como masajista aunque estudió psicología y pedagogía. Su marido es ingeniero informático.

Apuntó a su hijo en la escuela pública, tenía que hacer la primera reunión, y con la actitud de la profesora y con lo que le explicó de su método educativo decidió anular la matrícula de su hijo en el centro. Esa misma tarde una amiga le dijo de la escuela de Montessori (tres años).

Llegó a montessori y le encantó todo, los espacios, materiales y más tarde la gran FAMILIA que formaron todos los integrantes de la escuela.

> Tenía al niño muy apegado a mí, no trabajaba con su autonomía. Al meterlo en la escuela tuve que cambiar el chip, y fomentar desde casa la autonomía. Es necesario un gran trabajo por parte de los padres. Lo primero que hice al matricular a mi hijo fue asistir a un curso de metodología Montessori un día entero, sabes qué trabajan, cómo trabajan... Luego en casa mi marido y yo vimos un montón de vídeos, leímos sobre el método...

> Conocía el método Montessori, porque al estudiar pedagogía lo vimos por encima, y no sabía exactamente los objetivos, métodos...

> Siempre crees que un niño no puede ser capaz de hacer muchas cosas y luego cuando le das la oportunidad a hacerlo, te quedas alucinado con el resultado.

> Para mí esto ha significado un cambio en la forma de pensar en cómo criar a tu hijo: dejarlo más libre, si se equivoca lo observas pero lo dejas a él mismo...

> Los juguetes y los materiales los he conseguido por internet. Luego encontré a una mujer que también llevaba a su hijo a Montessori y que abrió una tienda con materiales propios del método.

> El niño ha conseguido adquirir él mismo la autonomía. En la escuela le aprenden a utilizar muchos recursos a la hora de controlar la situación y los sentimientos.

> Seguridad y autonomía: te deja hacer libre lo que tú necesitas hacer, observa y deja hacer lo que haces.

> La obsesión de los niños es seguir aprendiendo. En casa las madres y padres somos también guías.

> Los niños juegan mucho solos, tienen mucha independencia. Interaccionan con otros amigos/as pero les gusta jugar solos/as.

> Las tutorías con la guía, engloban todos los progresos en función de la primera vez que nos vimos ese año. Te pone una especie de deberes para que tú las trabajes en casa.

> Lo importante es que primero lo entiendan y que luego lo lleven a funcionamiento. No es una memorización. Por ejemplo con las sumas, cuatro más cinco son nueve. Vale, pero, ¿por qué? Hasta que no lo entienden no continúan.

> Para mí la enseñanza tiene diferentes deficiencias: hacer calificaciones, utilizar un temario no actualizado; no hay rigor en la educación que quiera buscar realmente la autonomía; no respetan los ritmos; profesores agobiados;

competitividad. Aquí en Montessori en cambio la solidaridad. Hay una obsesión por parte de la sociedad: sumar, restar, memorizar.
> Sobre el cambio a la educación pública, lo que más me asusta es que le cueste integrarse al método, al ritmo… a lo que vaya a pedir la profesora al niño y a los padres.
> grupo de la escuela: entre los padres, ellos mismos, intercambiamos cosas del método Montessori, para hacer visitas, cualquier cosa útil. Es una comunidad muy grande.
> Echo mucho en falta que no se ampliase el método Montessori a la educación primaria.
> Lo que sacaría del método es lo estrictos que son con la fantasía. TODO tiene que ser REALIDAD. Son bajo mi punto de vista, excesivamente realistas, hay que respetar la inocencia y la fantasía de los niños. Ellos piden unos materiales totalmente diferentes de otro lado. Libros con historias y fotos reales, nada fantasioso.
> Yo creo que vivir bajo el método Montessori estrictamente es una utopía. Lo integras lo mejor que vas pudiendo a tu vida. La práctica estricta es más complicada.

Ana
Profesión: periodista. Su marido: abogado.

Matriculó a su hijo en la escuela pública. El primer año todo fue bien, pero el segundo, hubo un cambio de profesora y el niño tenía reticencia a acudir al colegio. El día que comenzaba la escuela después de las vacaciones de navidad, el niño no quería ir al cole porque decía que se encontraba mal. Al final del día el pequeño confesó que no quería ir porque su profesora les gritaba mucho, e incluso les daba alguna colleja cuando hacían algo mal. La madre quitó al niño del colegio, y desesperada no sabía dónde meterlo. Su cuñada ese mismo día le habló de la escuela a la que llevaba a su hija por las tardes, que impartía los métodos de Montessori.

Llegó a la escuela Galicia Montessori, y se quedó enamorada por las salas, todas hechas a medida para el alumnado y con mucha luz. Otra cosa que le gustó mucho fue la existencia de animales en clase y el precioso jardín con huerto que tenía la escuela. Yo claro, lo primero que me preguntaba era, cómo harán estos niños para aprender ellos solos.
> Los materiales son multi-sensoriales. Ellos son los encargados de hacerlos y de recogerlos.
> Aprenden a partir de la experiencia y luego ellos elaboran su propio conocimiento abstracto. Me encanta que no tengan que estar sentados, y que ellos mismos escojan que van a hacer en cada momento.
> Algo que me sorprendió fue lo bien que mi hijo ha aprendido a controlar y manejar sus emociones.
> Mi hijo era un niño muy especial, era un niño inseguro. Gracias a este aprendizaje su confianza en sí mismo y en lo que hace es desbordante. El paso a la escuela pública de mi hijo Leo fue un momento algo preocupante para mí. Sobre todo por cómo lo afrontaría él, ya que de una clase con pocos alumnos se enfrentaría a un aula con unas ratios muy grandes de veinticinco alumnos o alguno más. Lo bueno es que tiene una profesora innovadora, eso le ha ayudado a su integración.
> Lo que veo de negativo de la enseñanza española pública es que lo que se hace es que todos sigan el mismo ritmo de aprendizaje. Esto hace que mi hijo se aburra, y que a lo mejor otros se frustren porque no den conseguido los objetivos propuestos. Esto lleva a una enseñanza desmotivadora.
> La educación no potencia los puntos fuertes de los niños. Creo que lo que se debería hacer primero es educar a los padres, hacerles ver que el concepto de educación que tienen no es el más correcto ni el más efectivo. Hay que ver siempre los logros de nuestros hijos, y ver y entender que cada uno tiene unas características que lo hacen importante. Hay que potenciar su autoestima, dejar que se equivoquen y no frustrarlos por haberlo hecho. Equivocarse están bien, y ese es el camino para poder encontrar aprender más.
> Los padres y madres somos un ejemplo para nuestros hijos, debemos de luchar continuamente por ser un buen modelo.
> A día de hoy sigo llevando por la tarde una vez por semana a Leo a la escuela Montessori, porque a él le gusta, y así sigue ampliando su conocimiento por él mismo.

Fernando
Profesión: empresario. Su mujer: pediatra.

Matricularon a su hijo en una escuela infantil con un año. Realizaban fichas con sólo un año de edad para aprender conceptos abstractos. Ej.

Para los conceptos de dentro y fuera utilizaban una ficha dónde el alumnado tenía que pintar el gato que estaba dentro, y luego el que estaba fuera. Horrorizados con esta enseñanza, se pusieron en marcha para encontrar otro método educativo dónde los niños/as se pudieran experimentar y desarrollarse pudiéndose mover. Encontraron la escuela gracias a que su mujer que es pediatra, llevaba el caso de una niña con un problema de desarrollo cognitivo y que acudía a terapias de necesidades especiales sobre el método Montessori que se impartían por las tardes en el centro Galicia Montessori.

> Al llegar allí se quedaron prendados del espacio, y de la explicación del método, ya que cubría todos los puntos que ellos consideraban necesarios, e incluso los ampliaban.

> Algo que creíamos necesario para el desarrollo integral de nuestro hijo es el movimiento. El movimiento nos proporciona autonomía, y los más pequeños/as han de adquirirlo y experimentarlo.

> El desarrollo de la capacidad de elección es algo que nos sorprendió y nos agradó, ya que eso hará que nuestro hijo, a diferencia de otros, sepa que quiere, y que nadie pueda interferir en lo que él cree o quiera hacer.

> Nos sorprendió el tono de voz de la guía de sala, siempre muy suave, calmado y nunca alzaba la voz.

> La presentación de los materiales que nos hizo nuestro hijo fue un momento increíble, fue como verlo madurar, tan pequeño y tratando de explicar lo que aprendía con ello.

> Hay una anécdota que realmente sorprendió a toda la familia, ya que después de haber ido dos meses a la escuela Montessori tuvimos una comida en familia. Había una jarra de agua en la mesa, y a la hora de servir, Arturo mi hijo, no dejó que nadie se la echara, dijo que él sólo podía. Cómo pesaba echó mucha agua por fuera, pero en vez de ayudarlo, él sólo corrió a coger un trapo y a secar el agua. Visto que la jarra era muy grande, nos pidió una más pequeña puesto que con la otra no podía. Luego él sólo se servía su agua. Toda la familia quedó sorprendida.

> La educación tradicional tiene tantas cosas malas que no sabría por dónde comenzar. El problema no es de los docentes, si no del sistema, se debería optar por un sistema educativo que realmente satisfaga las necesidades de los más pequeños/as, dónde se respeten los ritmos individuales y los puntos fuertes de cada uno, dónde no sólo se le obligue a alcanzar unos objetivos concretos como son leer y escribir.

Proyecto Educativo marco de la Red de Escuelas Infantiles de Galicia (España): la influencia de la pedagogía de María Montessori

José Pablo Franco López
Rocío Buño Mallo
Herminia Piñón Custodio
María Teresa Quelle Vidal
María Teresa Saco Coya

Introducción

Con esta comunicación se pretende relatar cúal es el legado de la pedagogía de Montessori, recogido de forma documental en el proyecto educativo marco de la Red de Escuelas Infantiles de Galicia (España) y plasmado también en la práctica educativa de los profesionales de las escuelas infantiles de esta red de centros de la primera infancia.

De forma breve, indicamos que se profundizará en: el rol del educador como pieza clave concebida como guía, observadora silenciosa y conocedora del aprendizaje o proyecto personal de cada niño; la preparación de los ambientes de aprendizaje que dé posibilidad de acceso a materiales estructurados para el desarrollo de las potencialidades individuales y grupales; la importancia de la educación de los sentidos a través de la experimentación y la libre manipulación; las actividades cotidianas como fuente y recurso de aprendizaje natural; el valor de la autonomía en un marco familiar planificado donde se potencie la libertad de expresión, así como la necesidad de límites y la libertad de movimientos, que capacite a al niño para la toma de decisiones facilitando su autoconstrucción personal.

(A lo largo del texto utilizaremos el masculino genérico para incluir los dos géneros. Optamos por esta opción con el fin de darle más agilidad a la lectura, sin que ello se asocie a ningún tipo de discriminación por razón de género.)

¿Quiénes somos?

Somos un equipo de maestros y educadores conformado por diez profesionales que trabajamos en la Red de Escuelas Infantiles de Galicia (España) *A Galiña Azul*, que realizamos un trabajo de asesoramiento y coordinación pedagógica.

En líneas generales, nos encargamos de asesorar a las direcciones y equipos de las escuelas infantiles, acompañamos a los profesionales que inician su trabajo en una escuela de nueva creación, diseñamos la formación continua de los trabajadores y elaboramos el proyecto educativo marco para todas las escuelas, que parte de la investigación documental y de las aportaciones que hacen los docentes de los diferentes centros.

La Red de Escuelas Infantiles de Galicia, se inicia en el año 2007 poniendo en funcionamiento 18 escuelas infantiles gestionadas por el Consorcio Galego de Servizos de Igualdade e Benestar, e incorporando 25 escuelas gestionadas por la Dirección Xeral de Familia e Inclusión. Actualmente, son un total de 149 escuelas infantiles de titularidad pública distribuidas por la Comunidad Autónoma de Galicia. La progresión del número total de centros de la Red, desde su creación hasta la actualidad, queda recogida en el siguiente gráfico:

Las escuelas infantiles de esta Red son concebidas como espacios que permiten y facilitan el desarrollo autónomo de los niños partiendo de sus potencialidades. Son espacios abiertos para las familias y la comunidad, en los que se impulsa la creación y construcción de las relaciones socioafectivas, en donde la comunicación, el intercambio, el respeto a la diversidad, la igualdad, la participación y solidaridad son marcos básicos para la convivencia y el aprendizaje conjunto.

¿Cuál es nuestro proyecto educativo marco?

Los diferentes modelos, métodos, teorías o autores de referencia que se desarrollaron a lo largo de la historia de la educación infantil, son la base que debe fundamentar el trabajo pedagógico de cualquier docente que desenvuelva su labor profesional en este ciclo educativo.

Nuestro proyecto educativo marco no reproduce de forma directa ninguna de estas teorías o modelos, sino que pretende enriquecerse de la diversidad de aportaciones de todas ellas, recogiendo lo que a nuestro entender, es más interesante para responder a las necesidades de los niños de nuestras escuelas.

En la medida de lo posible, intentamos actualizar este proyecto educativo marco, recogiendo experiencias o líneas de investigación actuales, consiguiendo de esta forma un proyecto educativo vivo y diverso.

Por otra parte, cualquier proyecto educativo tiene que estar contextualizado en la realidad de cada escuela, siendo el equipo educativo el que lo tiene que construir. Por tanto, el proyecto educativo marco sirve de referencia para establecer un camino común que recoge una fundamentación pedagógica y sirve de ayuda a cada equipo educativo para crear su propio proyecto educativo manteniendo siempre unos trazos comunes.

Así mismo creemos necesario destacar que la Red de escuelas está incorporando o abriendo cada año nuevos centros, lo que implica que cada equipo esté construyendo su proyecto, en un proceso de investigación-acción, lo que supone que cada centro se encuentra en un punto diferente en lo que se refiere al desarrollo del mismo.

Nuestro proyecto educativo marco se fundamenta en las siguientes teorías o principios de la pedagogía de la primera infancia: F. Froebel; J. Dewey; O. Decroly; R. y C. Agazzi; E. Pikler; E. Erikson; J. Piaget; C. Freinet; L. Vigotsky; U. Bronfrenbrenner; E. Goldschmied; M. Montessori; H. Gardner; L. Malaguzzi; D.W. Winnicot; D. Ausubel; J. Bruner; B. Aucouturier; R. Spitz; J. Bolwby; y D. Stern.

¿Cuál es el legado de Montessori en el proyecto?

Si ya resulta difícil definir en tan poco espacio cuáles son los pilares de nuestro proyecto educativo, más lo es establecer la relación existente con los principios definidos por María Montessori. Por tanto, en primer lugar, es necesario aclarar que en los centros de la Red de Escuelas Infantiles de Galicia no seguimos una práctica pura del método científico de Montessori, por lo que tan sólo queremos dejar constancia de ideas o prácticas diarias que tienen como fundamentación dichos principios pedagógicos. Presentamos a continuación, desde una perspectiva más teórica, una reflexión sobre esta relación.

Concepción de la primera infancia

Los dos primeros años de vida abren un nuevo hori-

zonte, revelan leyes de construcción síquica ingnoradas hasta hoy; el niño tiene una mente capaz de absorber conocimientos y el poder de instruírse a sí mismo; basta una observación superficial para demostrarlo. (Montessori, 1986, p. 16)

Un pilar básico de nuestro proyecto educativo es la concepción de infancia, entendida a partir de las potencialidades de los niños como verdaderos protagonistas de su aprendizaje. Los niños nacen con capacidades y con la necesidad de aprender, no necesitan ni preguntar ni tener permiso del adulto para empezar a conocerse y descubrir el mundo que les rodea. Son agentes activos, curiosos, fuertes, sociables competentes, abiertos y siempre dispuestos a dejar sorprenderse y sorprender a los demás.

En palabras de Sanchidrián y Berrio, esta idea de infancia fue defendida por María Montessori en el Congreso Internacional de Montessori celebrado en Copenhage en 1937: *El menor no debe ser considerado como el ser débil indefenso, que tiene solamente necesidad de protección y ayuda, sino como un embrión espiritual, dotado de vida espiritual desde el nacimiento, y guiado por instintos sutiles a construir activamente la personalidad del hombre.* (Sanchidrián y Berrio, 2010, p.214)

Así pues, entendemos que el aprendizaje es una actividad cooperativa y comunicativa en la que los niños pueden hacer, crear, construir, disfrutar y resolver conflictos, sentir y expresar sentimientos, ideas en conjunto con los adultos y con los iguales, desarrollando la totalidad de su personalidad.

Los diferentes momentos que se viven en el día a día de una escuela infantil son fundamentales para el desarrollo psicofísico, cognitivo, socio-afectivo y emocional de cada niño, que le permite comenzar a construir:

- Referentes afectivos con las personas que interaccionan diariamente, con los espacios y los materiales que los rodean.
- Estructuras temporales.
- Emociones y situaciones que eran desconocidas para ellas y ellos.
- Conceptos, conocimientos y estrategias.

El valor de la autonomía

No se puede ser libre sin ser independiente; por esto las manifestaciones activas de la propia libertad deben ser conducidas, desde la primera infancia, a la conquista de la independencia. (Montessori, 2003, p. 153)

No cabe duda de que una de las conquistas principales que un niño debe alcanzar es su propia autonomía. Esto no quiere decir que lo abandonemos a su suerte. La conquista de esta autonomía tiene que venir acompañada de un ambiente de seguridad que le permita desenvolver sus propias potencialidades de forma independiente.

Nuestro proyecto educativo, y por tanto, el trabajo que se desenvuelve en los centros de la Red de Escuelas Infantiles de Galicia, tiene como eje central en todas las actividades que se llevan a cabo, el potenciar, en la medida que el niño está preparado, los pequeños logros, siendo el adulto un observador que escucha lo que necesita y demanda en cada momento, acompañándolo en la conquista de sus propios aprendizajes.

Uno de los principios fundamentales de la pedagogía de Montessori es que la escuela permita las manifestaciones libres y espontáneas del niño, principio que nuestro proyecto educativo comparte. El permitirle esta libertad de elección en las acciones cotidianas en la escuela infantil, conlleva un alto grado de bienestar y satisfacción personal, pues los niños se sienten valorados desde su propio ser. Para esto, es necesario dar tiempo al niño para que lleve a cabo sus acciones, para que investigue, pruebe, se equivoque, vuelva a probar, razone,... en definitiva, darle tiempo para ser el principal agente de su desarrollo.

Todo esto implica el fortalecimiento de su autoestima pues, el niño se percibe así mismo como un sujeto activo con posibilidades de transformación en su entorno próximo, al mismo tiempo que es consciente que cuenta con el apoyo de los demás cuando lo necesita.

Otro aspecto importante que recogemos en nuestro proyecto educativo es el grado de responsabilidad que implica la libertad de acción dentro del aula. La libertad propia acaba cuando no se respeta la libertad de los demás. En estas edades tan tempranas, en las que el niño está condicionado por su propio desarrollo, por ejemplo a los dos años en el que el egocentrismo está en pleno auge, es importante el conocimiento por parte del adulto de esta condición inherente al propio ser y, así mismo, el estable-

cimiento de límites que permitan el autocontrol de cada pequeño.

Tal y como recogen Blanch y March (2013, p.23) *ser autónomo implica ser responsable y según sea el grado de responsabilidad, también será el grado de autonomía*. Los niños, aprenden así el valor de respetar y ser respetado, siendo el ambiente y el propio grupo el que establece los límites, acompañado por el adulto, consiguiendo de tal forma una comunidad social real.

El rol del educador

Estimular la vida - dejándola libre para desarrollarse, para desenvolverse - he aquí la primera tarea del educador. En tan delicada empresa, un gran arte nos debe sugerir el momento y limitar nuestra intervención, de modo que no haya ninguna perturbación, no se cause desviación, sino que en cambio ayudemos al alma que surge a la plenitud de la vida, y que habrá de vivir por su propia fuerza. (Montessori, 1994, p. 82)

La concepción de infancia en nuestro proyecto educativo recoge un perfil de educador con un rol de acompañante del proceso de aprendizaje del niño, que respeta su propio tiempo y ritmo, un educador observador de sus necesidades e intereses, su relación e interacción con los otros y el ambiente.

María Montessori afirma que la observación es la base para conocer profundamente al niño. Esta idea también se recoge en nuestro proyecto, donde hacemos hincapié en la observación, ya que, para acompañarlo en su crecimiento, para descubrir el momento evolutivo que está viviendo, para comprenderlo... es necesario tener recogida mucha información. Esta información la transmite el niño con sus acciones, con su forma de mirar, de estar en el espacio, de gesticular, de reír, de llorar, con sus movimientos, con sus posturas, con su forma de interaccionar con el medio y con los materiales. Todo ello nos ayuda a que la atención educativa favorezca su bienestar físico, psíquico y emocional.

En palabras de Merino: *el método de educación Montessori es mucho más que el uso de materiales especializados, es la capacidad del educador de amar, de respetar al niño como persona y ser sensible y responsable teniendo siempre en cuenta sus necesidades. (...) El educador ejerce una figura de guía, que potencia o propone desafíos, cambios, novedades.* (Merino, 2008, p.101)

En el proyecto educativo de las escuelas infantiles, al igual que en el método Montessori, la sensibilidad, el tacto en el cuidado de los niños es un aspecto fundamental del bienestar, de ahí que la afectividad forme parte de la manera de ser, estar y hacer del educador. Es por esto que un gesto delicado, una palabra afectuosa no son suficientes, es necesario que perciban que nuestras palabras se dirigen a ellos, que esperamos y estamos pendientes de sus respuestas; con su mirada, con sus palabras, con sus manos, con su sonrisa y con su voz.

Estos momentos de intimidad favorecen una estabilidad emocional que garantiza la creación de lazos afectivos. Esta atención individualizada se apoya en bases que garantizan la disponibilidad del adulto y la calidad de la mediación e interacción del educador con los niños. Transmitimos seguridad y confianza en las potencialidades, aceptando su diversidad, favoreciendo una atención respetuosa y sensible, delicada, discreta, llena de afecto y escucha activa.

Tal y como resaltaba María Montessori: *las lecciones son individuales. Su característica ha de ser la brevedad. Dante da una buena lección a los maestros cuando dice: "Que tus palabras sean breves." Una lección será tanto más perfecta cuanto más palabras se hayan ahorrado, y será una buena preparación la que consista en contar y pesar las palabras que tendrán que pronunciarse*. (Montessori, 2003, p. 162)

El educador genera contextos motivadores y cooperativos al servicio de un niño lleno de posibilidades y competencias para poder descubrir, hacer, decidir, sentir,..., siendo capaz de adaptar y flexibilizar las actuaciones en función de las necesidades e intereses, y donde la observación, la documentación y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje son aspectos clave.

Otro aspecto fundamental en lo referente al papel del educador es el tratamiento de los conflictos que puedan surgir en el centro. En nuestras escuelas damos libertad al niño sin la necesidad de aprobación del adulto, donde la recompensa es interna a su propio ser.

El educador no interfiere en sus acciones, no obstaculiza, les deja crecer a su ritmo en un proceso donde no hay castigo-recompensa. Estas ideas guardan mucha relación con la forma de

tratar estas situaciones por María Montessori: *Ni instrucción ni amenazas ni premios ni castigos están admitidos. La maestra debe permanecer silenciosa pasiva en una paciente expectativa, casi reprimiéndose para anular su propia personalidad, a fin de que el espíritu del niño pueda expansionarse libremente.* (Montessori,1986, p.331)

Ambiente de aprendizaje

Comencemos por proveer a las necesidades del niño disponiendo de un ambiente adaptado a la personalidad (...) debemos prepararle un ambiente donde la vigilancia del adulto y sus enseñanzas se reduzcan al mínimo posible; cuanto más se reduzca la acción del adulto, tanto más perfecto será el ambiente. Este es un problema fundamental de la educación... Es preciso preparar con solicitud el ambiente, es decir, crear un nuevo mundo, el mundo del niño. (Montessori, 1937, p.77)

Los contextos ajustados y organizados potencian la creatividad y satisfacen las necesidades de acción de los niños a través de un ambiente de relaciones cálido, tranquilo, amable y relajado, donde los materiales diversos, a su altura y disposición, favorecen esta libertad y el respeto de sus intereses que al tiempo potencian el desarrollo de su autonomía e independencia. Es por esto que entendemos que el ambiente es algo más que un espacio físico y un material organizado; es un espacio relacional de seguridad, respeto y calma afectiva, donde el niño se siente aceptado y valorado y puede arriesgarse al desequilibrio cognitivo necesario para el aprendizaje.

En palabras de María Montessori (1986, p. 283) *el mayor perfeccionamiento de los niños se produce a través de las experiencias sociales*.

De acuerdo con esto, nuestras escuelas potencian la creación de un ambiente social en que los niños tienen la posibilidad de establecer interacciones y relaciones con los otros, pudiendo así ir adquiriendo normas sociales de convivencia, comportamiento, cooperación, ayuda y respeto.

Otro aspecto de vital importancia en nuestro proyecto educativo es el entorno natural, el ambiente externo del que hablaba Montessori y al cual concedió un valor extraordinario en el desarrollo integral de los niños. No cabe duda, y menos hoy en día tras los continuos avances de las investigaciones en neurociencia, que el ambiente natural y el contacto directo con la naturaleza estimula el cerebro y las conexiones neuronales, ayuda al bienestar emocional y aumenta la tranquilidad.

Es por ello que en nuestras escuelas apostamos firmemente por disponer de un espacio natural exterior donde los niños cada día puedan acceder a él, con más fuerza, si cabe, por el estilo de vida cada vez más urbano y rápido al que están sometidos muchos de ellos y que les impide su contacto con él.

Educación de los sentidos: material

El niño que ha utilizado nuestros materiales, ha adquirido a la vez una modificación y habilidad de los movimientos de la mano, y un refinamiento en la percepción de los estímulos sensoriales del ambiente. Este mismo ambiente se enriquece a medida que cada vez es más capaz de percibir diferencias más sutiles entre las cosas; porque las cosas que no se perciben es como si no existieran. (Montessori, 1986, p. 230)

El niño durante los tres primeros años de vida está inmerso en un proceso de desarrollo que genera una gran actividad corporal y cerebral. Es en estos momentos cuando se establecen muchos sistemas importantísimos en el cerebro, pues establece conexiones a la mayor velocidad de crecimiento que jamás volverá a alcanzar. Los materiales que ponemos a su alcance tienen que permitir una variedad de acciones que active las conexiones múltiples entre las neuronas.

Por esto, los materiales más adecuados son aquellos que le permiten constatar relaciones de causa-efecto, en contraposición con otros materiales que están diseñados para un uso determinado que no facilita la investigación por parte del niño.

Los materiales deben ayudar al niño a: crear, imaginar, analizar, comparar, comunicar, relacionarse con otros,... en definitiva, estos materiales tienen que ser una fuente de estímulo para fomentar la experimentación, la manipulación, las habilidades, las emociones, la comunicación... siendo, por tanto, una ayuda en el desarrollo global (afectivo, físico, psíquico, intelectual y social) de cada niño.

Motivado por la curiosidad y necesidad de explorar los objetos que están a su alrededor, el niño descubre el mundo que le rodea.

La observación, la experimentación y la manipulación son las estrategias que utiliza para descubrir y darle sentido a su entorno próximo. En las escuelas de la Red de Escuelas Infantiles de Galicia disponemos de diverso material diseñado con una finalidad determinada, por ejemplo: puzzles, ensartables, encajes, construcciones, juegos simbólicos, libros, instrumentos musicales... De todos estos materiales los que más se ajustan al material diseñado por María Montessori serían las construcciones y los encajables.

Otro material mucho más interesante es aquel que en su origen no está diseñado con una finalidad didáctica determinada, pero se le facilita al niño para que experimente con él. Nos referimos al material de desecho que se puede reciclar (cajas, envases, bandejas, bolsas, papeles, tubos, tapones...); al material de uso doméstico (vendas, gasas, vasos, tazas, cucharas, ollas, jarras...); alimentos (arroz, pasta, lentejas, patatas, chocolate, garbanzos, gelatina, pasta...); material de higiene (peine, jabón, esponja, espuma de afeitar, papel higiénico...); material de la naturaleza (piedras, hojas, ramas, conchas, arena, agua flores, tierra, semillas...); material para trabajar en el huerto (cubos, rastrillos, palas, regaderas...)

La idoneidad de estos materiales para estas edades es clara pues ofrecen una gran riqueza manipulativa y producen una gran variedad de sensaciones. Además, es un material económico y muy diverso en lo referente a sus cualidades (pesos, formas, dimensiones, volúmenes, texturas, colores, olores, gustos, temperatura...), lo que fomenta el pensamiento científico a través de la acción directa del niño.

Uno de los aspectos más importantes en el método científico de María Montessori es que *todo el mobiliario sea adecuado al tamaño del niño, siendo las manos las mejores herramientas de exploración, descubrimiento y construcción de dichos aprendizajes.* (Merino, 2008, p.101)

Hoy en día cualquier escuela infantil tiene el mobiliario y material adecuado a las características de los niños de cero a tres años, ahora bien, sin duda, lo más importante es la disposición de ese material. En nuestro caso entendemos que el material tiene que estar a la altura del niño, para que pueda disponer de él, distribuido por áreas de actividad (rincones), que le facilitan el reconocimiento y manipulación del mismo. Un adecuado etiquetado permite favorecer hábitos de ordenación y promueve ejercicios constantes de clasificación.

Actividades cotidianas: vida práctica

Ayudarles a aprender a andar, a correr, a subir y bajar las escaleras, a levantar del suelo objetos caídos, a vestirse y desnudarse, a lavarse, a hablar para expresar claramente las propias necesidades, a buscar el modo de satisfacer sus deseos: he aquí la educación que conduce a la independencia. (Montessori, 2003, p.154)

La vida de los niños en estos primeros años gira, mayoritariamente, alrededor del juego y de aquellas actividades destinadas a cubrir sus necesidades básicas. En estas actividades intervienen un cúmulo de sensaciones que les permiten establecer una serie de relaciones y asociaciones, que les facilita la adquisición de los primeros conocimientos, habilidades y la comprensión de las situaciones vividas. Cada niño tiene una forma individual de aprender y de afrontar este aprendizaje, por esto, es necesario atender a su diversidad.

La posibilidad de relación con el adulto y con los iguales favorece la interiorización de relaciones afectivas, el ejercicio de la autonomía y el proceso de socialización, siendo aspectos relevantes de las actividades de la vida cotidiana como momentos privilegiados en el desarrollo de las capacidades de los niños, así como de su bienestar.

Por ello, las experiencias que proporcionan las actividades de la vida cotidiana deben garantizar: respeto a cada niño y a su individualización, autonomía y autorregulación, comunicación, regularidad y estabilidad, satisfacción de las necesidades, salud emocional y habilidades sociales.

Las actividades que nosotros denominamos cotidianas guardan mucha relación con lo que María Montessori denominaba actividades de la vida práctica. Teniendo en cuenta el momento evolutivo de cada niño, en las escuelas de la Red se llevan a cabo actividades como: los momentos de comida (los niños ponen la mesa, se sirven, comen autónomamente, recogen, se inician en hábitos de orden y limpieza del espacio...); los cuidados personales (higiene de manos y cara, dientes, aseo, limpiarse la nariz...);

momento de siesta (desvestirse, vestirse, descalzarse, calzarse, coger su manta, taparse...).

También las actividades en la naturaleza son una parte relevante de las actividades de la vida cotidiana. La posibilidad de vivenciar el entorno natural y animal permite al niño conocerlo, comprenderlo, aprender a vivir con él y en él, puede sentirlo, explorarlo, experimentarlo, observarlo real y directamente percibiendo sus cambios, los procesos, el paso del tiempo...; a nivel motor favorece el control de movimientos, equilibrio, habilidades motrices, fuerza, ejercitación muscular...; le ofrece experiencias sensoriales extraordinarias; desarrolla actitudes y sentimientos de respeto y protección del medio ambiente.

En nuestras escuelas los niños salen al entorno próximo, donde pueden correr por un campo, coger flores, hojas, palos, experimentar en un huerto, trabajar la tierra, plantar, regar, preparar abonos naturales, recoger y comer los alimentos y frutos, cuidar pequeños animales y observar los que están en la propia naturaleza...

Estas actividades guardan mucha relación con uno de los ejercicios de lo que María Montessori denominaba gimnasia educativa *al regar y cuidar las plantas, al dar de comer a los animales se ejecutan varios movimientos coordinados como inclinarse, levantarse, ir y venir transportando objetos.* (Montessori, 2003, p. 181)

El momento del comedor, una situación cotidiana.

En el día a día de la escuela infantil hay muchos momentos en los que se pueden visualizar todas las ideas recogidas en los puntos anteriores. Redactamos a continuación un ejemplo práctico de una situación que sucede de forma cotidiana en el momento del comedor de cualquiera de las escuelas infantiles de nuestra Red.

La sala destinada para comer está situada contigua a la cocina. Las mesas permiten que los niños se distribuyan en grupos, 6 como máximo. Las sillas facilitan que los niños tengan como apoyo sus pies en el suelo.

Cuando entran en el comedor con su educador se dirigen a coger los materiales necesarios para comer: platos, vasos, cubiertos, el babero; una vez que los llevan a la mesa, se sirven ellos mismos la comida de unas fuentes previamente preparadas encima de la misma. Ana, una de las niñas del grupo, se sienta en su silla una vez que entra en el comedor. Mientras los demás niños inician ya la actividad de comer, Ana sigue sentada, ella no quiere participar en la dinámica.

Su educador se dirige a ella y le pregunta si necesita ayuda; Ana responde que sí y le da la mano al educador guiándolo hacia el mueble en donde se encuentran los materiales.

Mientras Pedro coge el cucharón y se sirve su comida, Marcos sirve un poco de agua al resto del grupo. Alberto no está comiendo con su cuchara la sopa, está metiendo las manos en el plato y jugando con la comida, pero en ningún caso, la mete en la boca. El educador le pregunta: Alberto, no tienes hambre? no quieres comer? te ayudo? sin llamarle la atención y dándole tiempo a que se exprese. Alberto ese día no tiene apetito, recoge su plato y lo lleva al lugar preparado para depositar los cubiertos y los residuos orgánicos vaciándolos él solo. Paula también está recogiendo su plato, Alberto observa que Paula tiene dificultades para vaciar los restos de sopa y le ayuda.

Alberto se dirige a la fuente en donde está el segundo plato, se sirve la cantidad que quiere y vuelve a la mesa con el resto de sus compañeros, mientras éstos terminan la sopa. Antes de finalizar el segundo plato, el educador observa como María, una de las niñas de su mesa, tiene sueño, puesto que frota continuamente los ojos, no come, incluso apoya su cabeza contra la mesa. Ante esta situación, el educador le pregunta a María si tiene sueño, ofreciéndole la posibilidad de ir a dormir la siesta, a lo que María responde que sí. El educador la acompaña y la lleva a dormir. A medida que van acabando de comer el postre, van a su aula con otro educador a lavar las manos y los dientes en el baño. Este tipo de acciones las llevan a cabo solos con el apoyo de su educador, que les presta ayuda si es necesario.

Enseñar a un niño a comer, a lavarse, a vestirse, es un trabajo mucho más largo, difícil y paciente que darle de comer, lavarlo y vestirlo. (Montessori, 2003, p. 154)

A continuación, partiendo de este ejemplo práctico, extraemos las siguientes ideas que guardan relación con lo descrito anteriormente referente al legado de María Montessori en nuestro proyecto educativo.

La primera idea tiene que ver con la concepción de infancia y el valor de la autonomía.

En este ejemplo, se puede ver que creemos en las potencialidades del niño, ya que se permite que participe a la hora de poner la mesa, que coja los utensilios que necesita para comer y que éstos estén a su alcance, así como que tenga la libertad para elegir la cantidad de comida que quiere. Estas acciones implican una satisfacción personal que fortalecen y alimentan su autoestima. Al vivenciar realmente este momento, el niño se siente capaz, se libera de la dependencia del adulto, ejercita su libertad y autonomía. La experimentación que realiza al ejecutar las distintas acciones le permiten desarrollar aprendizajes muy importantes: conocimiento de sí mismo, capacidades básicas, habilidades culturales y sociales (Alberto ayuda a Paula a vaciar el plato).

La segunda idea hace referencia al papel del educador como guía y acompañante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que observa y escucha lo que el niño necesita en cada momento, dándole tiempo para expresarse, no anticipándose a decidir o hacer por él lo que pueda hacer sólo, respetando sus decisiones y sus ritmos. Además, las educadoras preparan y cuidan el ambiente que facilita y motiva las distintas acciones, envolviéndolo todo en un clima cálido y afectuoso.

La tercera y última idea tiene que ver con la educación de los sentidos y materiales. Al proporcionar materiales adaptados y accesibles, se facilita que el niño pueda realizar las acciones por sí mismo, con precisión y sin demasiadas dificultades, no siendo necesaria la ayuda del adulto. Por ejemplo, el cucharón de servir la sopa es ligero, las jarras de servir el agua son transparentes y pequeñas... Con la manipulación y experimentación se favorece el desarrollo psicomotor del niño y se estimulan los sentidos: olores, sabores, texturas, temperaturas...

Conclusiones

El proyecto educativo marco de la Red de Escuelas Infantiles de Galicia constituye un documento vivo y en continua construcción que parte de una base teórica contrastada y del trabajo diario a través de las experiencias prácticas llevadas a cabo en las escuelas infantiles. Este documento pretende hacer visible el legado de María Montessori en dicho proyecto educativo, apoyándose en seis principios que sustentan su pedagogía y fundamentan, en cierta medida, nuestro proyecto educativo.

- Una concepción de infancia entendida a partir de las potencialidades de los niños como verdaderos protagonistas de su aprendizaje.
- Una de las conquistas principales que el niño debe alcanzar es la autonomía.
- Un educador que observa de forma silenciosa las necesidades e intereses del niño, siendo una guía del aprendizaje que respeta su propio tiempo y ritmo.
- El ambiente es un espacio relacional de seguridad, respeto y calma afectiva.
- Los materiales ayudan al niño a crear, imaginar, analizar, comparar... es decir, son una fuente de estímulos que fomentan: la experimentación, la manipulación, la emoción...
- Las actividades cotidianas son uno de los momentos compartidos más ricos por su gran significatividad afectiva, ya que están presentes en todos los ámbitos de desarrollo del niño.

En definitiva, apostamos por un marco educativo por y para el niño que ayude en la construcción de su identidad personal, social y cultural. Por lo tanto, nos parece esencial que la escuela sea un espacio abierto en el que se lleva a cabo un aprendizaje bidireccional y compartido con las familias, donde toda la comunidad acompaña al niño en su desarrollo afectivo, físico y social, en un contexto saludable, de bienestar y de seguridad, respetando la individualidad y la diversidad. Como diría María Montessori (1986, p.14) *el objeto de la educación debe ser el desarrollo de las potencialidades humanas*.

Referências bibliográficas

Blanch D. y March L. (2013). *El trabajo de la autonomía de 3 a 6 años*. Aula de infantil

Merino, Mª. (2008). *La importancia de María Montessori en la pedagogía actual.* Revista digital enfoques educativos

Montessori, Mª. (1986). *La mente absorbente del niño.* México: Editorial Diana S.A.

Montessori, Mª. (1994). *Formación del Hombre.* México: Diana

Montessori, Mª. (2003). *El método de la pedagogía científica. Aplicado a la educación de la infancia.* Madrid: Biblioteca nueva

Sanchidrián, C. y Berrio, J. (2010). H*istoria y perspectiva actual de la educación infantil.* Barcelona: Graó

Aproximación de una escala de observación para la evaluación de ambientes metacognitivos

ESOBEVAM

Esther Martínez-Figueira Profesora Contratada Doctora Interina, Universidad de Vigo
Beatriz Páramo Iglesias Personal Docente Investigador en Formación. Universidad de Vigo
Manuela Raposo Rivas Titular de Universidad Universidad de Vigo

Resumen
Los indicadores de la calidad en educación son, a día de hoy, un tema muy recurrente. A pesar de ello, son aspectos cuya naturaleza y origen se remontan a perspectivas, teorías y postulados que ya dotaban a la Educación Infantil de una esencia propia y con fuerza. En esta comunicación destacamos tres que amparan el trabajo que tenemos entre manos. Por un lado el desarrollo de unas capacidades que permitan el aprender a aprender; por otro, la observación como técnica de reflexión y mejora; y por último, un ambiente de aprendizaje entendido como elación de variables que coadyuvan. En estas páginas se presenta el primer esbozo, diseño y marco teórico que articula la Escala de Observación para la Evaluación de un Ambiente Metacognitivo (ESOBEVAM).

Su objetivo principal es la evaluación a través de la observación de las posibilidades metacognitivas del ambiente de aprendizaje en las aulas de Educación Infantil.

Primeramente es necesario esclarecer concisamente esos tres pilares: la metacognición, la observación y el ambiente en lo que concierta la competencia de aprender a aprender. A continuación se describe el instrumento, sus objetivos, su objeto de observación, datos en cuanto al observador y su aplicación; para terminar con la exposición de los elementos que configuran su primera versión. De esta manera, se presentan sus dimensiones, categorías y subcategorías, así como su justificación teórica. El resultado nos permite cuanto menos, meditar y repensar cómo el ambiente que el docente y el alumnado disponen permite el desarrollo de capacidades metacognitivas.

Palabras clave
Observación, ambiente, metacognición, aprender a aprender, Educación Infantil, escala de observación.

Abstract
Quality indicators in education are, today, a recurring theme. However, these are issues whose nature and origin back to perspectives, theories and postulates that already endowed the essence of Early Childhood Education. In this paper we highlight three of them that explain this work. On the one

hand, the development of capabilities that allow learning to learn; secondly, the observation as a reflection and improvement technique; and finally, a learning environment understood as elation of variables. In these pages we present the first sketch, design and theoretical framework that articulates Observation Scale for the Assessment of a Metacognitive Environment (ESOBEVAM). Its main objective is the evaluation through observation of metacognitive possibilities of the learning environment in Early Childhood Education classrooms. First it is necessary to clarify these three pillars: metacognition, observation and the environment that assist the competence of learning to learn. Then the instrument, its objectives, its object of observation, observer and its application are described; to end the explanation of the elements that configure this first version. Thus, dimensions, categories and subcategories and its theoretical justification are presented. The result allows, at least, think and rethink how the environment that teachers and students organize allows development of metacognitive skills.

Keywords
Observation, environment, metacognition, learning to learn, kindergarten, observation scale.

La observación y el ambiente como herramientas al servicio de la metacognición

Son muchos los autores, postulados y trabajos que reivindican la importancia de la observación en las aulas de Educación Infantil. A primera vista parece que la acción de observar se sitúa en el alumnado. El docente es el encargado de observar y constatar el desarrollo evolutivo del niño y de la niña en cuanto a las capacidades que se le asignan a esta etapa. Sin embargo, también se le concede a la observación otra función: ser estrategia para que el maestro y maestra reflexionen sobre su práctica docente y sobre uno de los elementos a los que da forma en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Nos estamos refiriendo al ambiente, como elación de espacios, tiempos y relaciones.

Ahora bien, es importante matizar que la funcionalidad del ambiente es múltiple y responde a cuantos objetivos se le planteen.

En el siguiente trabajo nos centramos en por qué y cómo observar las potencialidades del ambiente de aprendizaje en relación al desarrollo metacognitivo del alumnado. Entendemos por metacognición aquellas capacidades que permiten conocer cómo aprendemos, que ya en las primeras edades pueden comenzarse a potenciar los procesos cognitivos.

Ante la escasez de instrumentos para analizar cómo el ambiente de aprendizaje se organiza para favorecer situaciones y capacidades metacognitivas, nos vemos en la necesidad de crear un instrumento que permita recoger por escrito actividades y procesos del aula para clasificarlos y conocer qué tipo de estrategias metacognitivas se potencian en diferentes momentos. El resultado es el diseño de ESOBEVAM (Escala de Observación para la Evaluación de un Ambiente Metacognitivo), que se presenta a continuación, con el objetivo de subrayar el por qué de un instrumento como éste bajo los presupuestos de la observación, la metacognición y la reflexión como puntos de partida para un proceso de enseñanza de calidad.

Para ello comenzaremos señalando los tres pilares básicos que fundamentan la creación de dicha Escala de Observación al amparo de tres de los principios montessorianos de una Educación Infantil de calidad, siguiendo el trabajo de Chavarría (2012): mente absorbente y períodos sensibles, actitud del adulto y ambiente preparado.

Metacognición: mente absorbente y períodos sensibles

La metacognición se ampara actualmente en la competencia clave de aprender a aprender, y se define como el conocimiento que cada sujeto tiene sobre los procesos y habilidades implicados en cómo aprende. Quinto (2014), en su revisión a las consideraciones montessorianas, lo denomina el desarrollo de capacidades y la disponibilidad de unos recursos que lo permitan. Estudios recientes (Ortiz, Salmerón y Rodríguez, 2007; Herrera, Mesa, Ortiz, Rojas, Seijo y Alemany, 2010) constatan que ya en estas primeras edades el niño y la niña son capaces de conocer esas capacidades y poner en marcha, con la salvedad de un ambiente que lo propicie y un docente capaz de observarlos.

Actualmente el interés reside en cómo analizar en qué medida se potencia la metacognición en Educación Infantil, dada la dificultad que conlleva el medir un constructo como tal.

Rodríguez, Ortiz y Blanco (2012) presentan como respuesta a esa tarea la observación de las estrategias que se revierten de esos procesos metacognitivos y constatan la necesidad de mayor número de estudios sobre ello en esta etapa, a pesar de su relevancia.

Observación – actitud del adulto

No ha sido hasta hace relativamente poco tiempo que la observación quedaba relegada a la evaluación del alumnado (Fuertes, 2011). Bajo los nuevos planteamientos sobre innovación y mejora del sistema educativo, ésta ha ido vadeando hasta posicionarse como una estrategia de reflexión del propio proceso de enseñanza, de situaciones educativas y por lo tanto de la práctica docente (Ávila, 2008).

De modo general, se puede definir siguiendo a Rekalde, Vizcarra y Macazaga (2014), como un método o técnica interactiva de recogida de información, de análisis y reflexión. Son muchas las posibilidades de esta estrategia cuyo fin es buscar información sobre un aspecto o fenómeno en concreto, intentando explicar todo lo observable desde un marco teórico.

Han sido, desde antiguo, muchos autores, estudiosos y trabajos que recogen la relevancia de la observación por parte del docente en las aulas de Infantil. Partiendo de los principios montessorianos destacamos la observación como método para conocer al niño y niña (Santerini, 2013). Desde los centros de formación del profesorado de esta etapa también se le da este énfasis a la observación del agente que se convertirá en docente.

Quinto (2014) así lo manifestaba cuando eludía que los docentes debían a aprender a observar, y a observar más. Por ello, observar implica *mirar la realidad en la que nos encontramos, no para juzgarla, sino para intentar comprenderla tan profundamente como sea posible y sacara conclusiones positivas.* (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, 2009:76)

La trascendencia de la observación ha permitido que se detenga paulatinamente la escasa transferencia que existía entre la práctica docente y la investigación educativa (Miralles, Maquilón, Hernández y García, 2012), y que nos preguntemos qué es necesario observar.

Ambiente – ambiente preparado

Este modelo de escuela observadora pensada conjuntamente entre investigación y práctica y planificada para responder a un aprendizaje activo, significativo y consciente requiere considerar el ambiente como parte fundamental del proceso de aprendizaje, sin lugar a duda, pero también del proceso de enseñanza. García-Ruíz (2013) señala que la creación y disposición de ese ambiente supone una constante reflexión del docente.

Las funcionalidades del ambiente son tantas y tan diversas como el imaginario docente que cada maestro y maestra tenga en mente. Hogaño se pretende indagar en general cómo la organización del ambiente influye en los aprendizajes (Madrid, 2012) a través del análisis de la elación de las diferentes dimensiones que lo componen (Iglesias, 2008): dimensión física, funcional, temporal y relacional. Ese ambiente se adaptará a las características del niño, cuidado como *medio de cultivo* (Cárdenas, 2013:81) y facilitador de aprendizajes (Labrador, 1998).

Entre las diferentes, y pocas, posibilidades que existen de observar la metacognición en estas primeras edades (Rodríguez, et al., 2012), nuestro objetivo es analizar a través de la observación cómo el ambiente de aprendizaje favorece situaciones para potenciar el conocimiento y el desarrollo de estrategias metacognitivas en el alumnado de Educación Infantil. Para ello diseñamos ESOBEVAM, la cual explicamos a continuación.

Escala de observación para la evaluación de un ambiente metacognitivo (esobevam)

Bisquerra (2008) señala que cuando no se dispone de ningún instrumento que obedezca a la necesidad planteada, la elaboración de ese medio pasa a ser una de las primeras fases de la investigación.

Punto de partida

ESOBEVAM es un instrumento que forma parte de una investigación más amplia (Páramo, Raposo y Martínez, 2013) cuyo objetivo es analizar en profundidad el aprender a aprender en el aula de Educación Infantil para la creación y puesta en marcha de un proyecto metacognitivo. Una primera fase del estudio era el análisis del ambiente de aprendizaje del aula y sus posi-

bilidades como potenciador de situaciones que favoreciesen el desarrollo de capacidades metacognitivas en el alumnado.

Método

En el marco de una investigación cualitativa desarrollada a través de un estudio de caso se construye el instrumento de investigación ESOBEVAM, Escala de Observación para la Evaluación de un Ambiente Metacognitivo, para poder observar sistemáticamente cómo el ambiente de aprendizaje potencia situaciones metacognitivas

Lo que se recoge en los siguientes apartados es la descripción general, los objetivos, el objeto de observación, datos sobre su aplicación (observador, sesiones y condiciones) y elementos que configuran la primera versión de la escala de observación. Del mismo modo, a medida que se estructura el cuestionario se justifica desde la literatura las dimensiones adoptadas.

1. Descripción

Siguiendo la taxonomía de Fuertes (2011), estaríamos ante una escala de observación de apreciación numérica con las siguientes características:

• Directa puesto que su aplicación se realiza en momentos concretos, recogiendo información in situ.

• Estructurada: tanto su construcción como su aplicación es sistemática y organizada previamente.

• De campo: porque se lleva a cabo en el propio contexto

• Individual: planteada para ser aplicada por un único observador.

2. Objetivos

El objetivo principal de este instrumento es analizar cómo el ambiente de aprendizaje favorece el desarrollo de estrategias metacognitivas en el alumnado de Educación Infantil. Los objetivos específicos son:

• Conocer las posibilidades metacognitivas que propicia la utilización del espacio.

•• Constatar la existencia, uso y responsabilidad de espacios, zonas y puntos del aula en los que se potencian momentos metacognitivos de planificación.

•• Constatar la existencia, uso y responsabilidad de espacios, zonas y puntos del aula en los que se potencian momentos metacognitivos de seguimiento.

•• Constatar la existencia, uso y responsabilidad de espacios, zonas y puntos del aula en los que se potencian momentos metacognitivos de evaluación.

•• Indagar sobre la tipología de estrategias metacognitivas que se favorecen a través de diferentes actividades.

• Constatar la existencia, frecuencia y responsabilidad del desarrollo de actividades y momentos que potencien estrategias de sensibilización, planificación, atención, adquisición, personalización, recuperación, transferencia y evaluación.

•• Verificar la existencia, frecuencia y responsabilidad de tiempos para el conocimiento de variables del sujeto, del contexto y de la actividad.

• Conocer el nivel de control del docente y del alumnado en momentos metacognitivos.

• Constatar la existencia de control docente, del alumnado o mixto en momentos de planificación.

• Constatar la existencia de control docente, del alumnado o mixto en momentos de seguimiento.

• Constatar la existencia de control docente, del alumnado o mixto en momentos de evaluación.

3. Objeto de evaluación

El objeto de observación son los ambientes de aprendizaje de aulas del segundo ciclo de Educación Infantil, entre los 3 y 6 años de edad. Es importante señalar que pueden ser ambientes articulados tanto desde la práctica docente como en colaboración con el alumnado, dada la trascendencia de que los niños y niñas sean partícipes en la organización de sus aprendizajes (Chavarría, 2012).

4. Aplicación

Su aplicación es directa, de campo, sistemática, organizada e individual. El observador será una única persona que previamente haya recibido instrucciones sobre el instrumento y su referente y explicación teórica. En un primer momento está pensado para que el observador sea una persona diferente del docente del aula, aunque sí es cierto que el maestro o maestra puede ser observador también de su propia

práctica, lo que Postic y De Ketele (2000) denominan reflexión hablada.

Lo ideal es su aplicación en 10 sesiones continuas a lo largo de la jornada escolar dentro de un mismo trimestre y secuencia didáctica, favoreciendo unas condiciones de continuidad en las observaciones. La escala se compone de cuatro dimensiones, que a su vez se descompone en una serie de categorías y subcategorías organizadas en una tabla de manera que cada una de ellas observadas se describirá en una columna, se indicará en la siguiente su frecuencia (nada, poco, mucho y siempre), y finalmente en el último apartado se señalará el sujeto que la lleva a cabo (docente o alumnado).

5. Descripción y delimitación de los elementos de la escala

La estructura de la escala de observación queda conformada por los siguientes indicadores tomadas de los estudios de Beltrán (1996), Mayor, Suengas y González (1995) e Iglesias (2008).

a) Dimensión física, que permita recoger información en cuanto a:

• la existencia o no de espacios, zonas y puntos (categorías) para favorecer situaciones metacognitivas.

• La cantidad de uso de los espacios, zonas y puntos para favorecer los tres momentos metacognitivos clave (subcategorías): planificación, seguimiento y evaluación.

• La responsabilidad de dicha existencia y uso (por parte del docente o del alumnado).

b) Dimensión funcional, que responde a.

• La existencia de diferentes actividades y momentos metacognitivos en el aula que favorezcan una lista de estrategias metacognitivas.

• La frecuencia de esas diferentes actividades y momentos metacognitivos para cada estrategia metacognitiva.

• La responsabilidad de dicha actividad y momentos (por parte del docente o del alumnado). Dichas estrategias (categorías), con sus correspondientes indicadores (subcategorías) son:

• Sensibilización: Actividades o momentos centrados en el contexto mental y afectivo del alumnado previo a cualquier tarea/momento.

Se divide en:

Motivación ¿Motiva al alumnado? ¿Dirige la actividad hacia un fin? ¿Aporta un valor intrínseco? ¿Permite la participación activa y toma de decisiones? ¿Dispone de feedback inmediato? ¿Potencia la curiosidad y fantasía? ¿Crea conflicto? ¿Concede autoinstrucciones y refuerzo?

Actitud: ¿Fomenta actitudes positivas? ¿Permite formación y el modelado? ¿Da la oportunidad de discusión en grupo?

Emoción ¿Tiene en cuenta la variable afectiva? ¿Mejora el autoconcepto del alumno/a? ¿Desarrolla responsabilidades y toma de decisiones? ¿Promociona la generación de ideas? ¿Utiliza la autoevaluación?

Planificación Actividades o momentos que permiten planificar jornada, secuencias, tareas, comportamientos, etc.

Atención Actividades que potencien la puesta en marcha de la atención y del procesamiento de la información. La conforman las siguientes subcategorías:

• Global/comprensión: Capacidad para dirigirse a la totalidad de estímulos, síntesis.

• Selectiva: Capacidad para discriminar, reconocer y procesar estímulos.

• Sostenida: capacidad de mantener la concentración.

• Meta-atención: ¿Se le enseña al alumnado los factores que intervienen en la atención, a controlarlos y estrategias para ello?

Adquisición Actividades o momentos que se encuadran en el proceso de procesar información. En ella encontramos:

• Comprensión: ¿Favorece la comprensión? ¿Hay tiempo para formular preguntas? ¿Ponen en juego técnicas de selección y organización?

• Retención: ¿Se potencian estrategias de retención, tales como repetición, agrupación, enumeración, organización visual, preguntas, clarificaciones, ¿Se llevan a cabo tareas de análisis y síntesis?

• Transformación: ¿Se potencia la transformación y aplicación de ese conocimiento a otras actividades o situaciones? ¿Categorizan, comparan, clasifican y predicen?

Personalización Momentos y actividades que potencien que aprendizaje se asuma de forma personalizada, crítica y creativa, desde la responsabilidad. Las estrategias que de ello se revierten son:

• Creatividad: ¿Permite identificar o relacionar los valores personales de los conocimientos? ¿Potencia la reflexión individual? ¿Permite brainstorming o Role-playing? ¿Permite una evaluación individualizada?

• Pensamiento crítico: ¿Desarrolla el pensamiento crítico? ¿Busca razones y alternativas? ¿Analiza y solicita claridad? ¿Mantiene una mente abierta? ¿Se planta ante la impulsividad? ¿Centra el problema? ¿Sintetiza y deduce? ¿Hace y contesta preguntas? ¿Toma decisión alguna? ¿Permite la interacción con los iguales? ¿Cede espacio para la evaluación?

• Autorregulación: ¿Utiliza técnicas de autorregulación? ¿Posibilita planificar y secuenciar? ¿Comprueba y evalúa el progreso y no sólo el producto?

Recuperación Momentos en los que se recupera información dada anteriormente, se recuerda, se "vuelve atrás".

Transferencia Situaciones en las que se exponen los usos de diferentes conocimientos/informaciones, etc.

Evaluación Momentos destinados a analizar los resultados tanto de procesos como de resultados.

c) Dimensión temporal, en la que se recoge:

• La existencia de tiempo dedicado al conocimiento de variables a tener en cuenta en un proceso metacognitivo: variables del sujeto/clima interior, de variables de contexto/entorno y variables de actividad (categoría).

• La estimación de tiempo dedicado a cada categoría con sus subcategorías correspondientes. Las subcategorías donde se podrían agrupar las observaciones serían:

• Conocimiento de variables de sujeto/clima interior:

•• Conocimientos previos: Tiempo destinado a pensar/preguntar sobre información que de antemano ya conocen.

•• Habilidades: Tiempo para conocer las habilidades de cada alumnado.

•• Motivación: Tiempo dedicado a motivar.

• Conocimiento de variables de contexto/entorno:

•• Ambiente/situación: Tiempo para detectar necesidades y requerimientos del ambiente para cada tarea.

•• Material: Tiempo para explicitar o cuestionarse sobre material necesario.

•• Diálogo: Tiempo destinado al diálogo con docente y entre alumnado.

•• Trabajo en grupo: Tiempo destinado a la resolución de tareas en grupo.

•• Resolución de conflictos: Tiempo destinado a la resolución de problemas.

• Conocimiento de variables de actividad:

•• Tarea: Tiempo para explicar y conocer los pasos y requerimientos de una tarea.

•• Tipo de estrategia requerida: Tiempo para explicar técnicas o habilidades necesarias para resolver un problema/tarea.

d) Dimensión relacional, en la que se constata el tipo de relaciones personales y control por parte del profesorado, del alumnado o entre ambos (categorías) que se suceden en momentos de planificación, seguimiento y evaluación (subcategorías).

En síntesis, las categorías y subcategorías de cada dimensión en el análisis del ambiente quedan reflejadas en la tabla 1. (>)

Tabla 1. (>) Dimensiones, categorías y subcategorías de ESOBEVAM. Elaboración propia.

Para finalizar

El proceso de validación del instrumento se lleva actualmente a cabo a través de las siguientes técnicas. Por un lado, un estudio piloto que reportará datos interesantes sobre su aplicación y la metacognición en Educación Infantil. Y por otro, la técnica Delphi, recogiendo comentarios y observaciones de expertos del ámbito universitario de la Psicología y de la Didáctica, y de expertos del ámbito docente de la etapa de Educación Infantil y la Orientación. Dichas técnicas permitirán mejoras de la escala en cuanto a su comprensión, aplicación y adecuación. De esta manera volvemos de nuevo al proceso cíclico entre práctica docente e investigación educativa.

Con ello queremos constatar si ESOBEVAM reúne las características técnicas exigidas para

Dimensión	Categoría	Subcategoría
Física	Espacios	Planificación
		Seguimiento
		Evaluación
	Zonas	Planificación
		Seguimiento
		Evaluación
	Puntos	Planificación
		Seguimiento
		Evaluación
Funcional	Sensibilización	Motivación
		Actitud
		Emoción
	Planificación	
	Atención	Global/Comprensión
		Selectiva
		Sostenida
		Meta-atención
	Adquisición	Comprensión
		Retención
		Transformación
	Personalización	Creatividad
		Pensamiento crítico
		autorregulación
	Recuperación	---
	Transferencia	---
	Evaluación	---
Temporal	Conocimiento de variables del sujeto/clima interior	Conocimientos previos
		Habilidades
		Motivación
	Conocimiento de variables de contexto/entorno	Ambiente/situación
		Material
		Diálogo
		Trabajo en grupo
		Resolución de conflictos
	Conocimiento de variables de actividad	Tarea
		Tipo de estrategia requerida
Relacional	Control docente	Planificación
		Seguimiento
		Evaluación
	Control alumnado	Planificación
		Seguimiento
		Evaluación
	Control mixto	Planificación
		Seguimiento
		Evaluación

ser considerada una herramienta válida y fiable para observar, analizar y mejorar los ambientes de aprendizaje para una enseñanza y aprendizaje metacognitivo. De ser así, el instrumento propuesto constituiría una aportación relevante, tanto desde el punto de vista teórico, por la aproximación en la elaboración (basada en las mencionadas dimensiones, categorías y subcategorías) y por el nivel educativo al que va dirigido (Educación Infantil), así como por sus características técnicas relativas a su fiabilidad y validez. Esto contribuiría al campo científico del estudio, del impacto del ambiente de aprendizaje en la metacognición del alumnado ya en estas primeras edades.

Este primer esbozo ha permitido poner de relieve dos cuestiones. La primera es la escasez de instrumentos para el fin que se persigue a pesar de la profusa literatura. Y la segunda, la necesidad de su construcción desde ese marco teórico existente, pasando por su reflexión, debate y validación.

Al mismo tiempo el instrumento diseñado permite poner en valor los principios montessorianos de metacognición, observación y ambiente, en cuanto a intervinientes en los procesos de enseñanza y aprendizaje y conjuga aquellas categorías y variables que coadyuvan al desarrollo de una Educación Infantil de calidad.

Referências bibliográficas

Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el prácticum de los estudios de maestro/a.* Recuperado el 14 de Enero de 2015, de *www.aqu.cat/doc/doc_84811405_1.pdf*

Ávila, R. (2008). *La observación, una palabra para desbaratar y re-significar. Hacia una epistemología de la observación.* Revista Científica Guillermo de Ockham, 6 (1), 15-26

Beltrán, J. (1996). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje.* Madrid: Síntesis

Bisquerra, R. (2008). *Metodología cualitativa*. Chihuaha: Centro de investigación y docencia

Cárdenas, F. A. (2013). *Elementos comunes y puntos de reflexión desde Montessori y Dewey.* Revista Episteme, 5, 81-91

Chavarría, M. C. (2012). *¿Está Montessori obsoleta hoy?: A la búsqueda del Montessori posible.* Revista Rupturas, 2 (1), 58-117

Fuertes, M. T. (2011). *La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado.* Revista de Docencia Universitaria, 9 (3), 237 – 258

García-Ruiz, R. (2013). *Enseñar y aprender en Educación Infantil a través de proyectos.* Santander: Ediciones Universidad de Cantabria

Herrera, L., Mesa, M. C., Ortiz, M. M., Rojas, G., Seijo, D., & Alemany, I. (2010). U*na aproximación al desarrollo evolutivo infantil: Nivel de conocimiento y demanda de información sobre el mismo.* Revista De Educación, 352, 219-244

Iglesias, M.L. (2008). *Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: dimensiones y variables.* Revista Iberoamericana de Educación, 47, 49-70

Labrador, C. (1998). *María Montessori y la Educación Infantil.* Padres y Madres, 238, 35-39

Madrid, D. (2012). *Organización del espacio en el aula infantil.* Barcelona: Octaedro

Mayor, J., Suengas, A., & González, J. (1995). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar.* Madrid: Síntesis.

Miralles, P., Maquilón, J. J., Hernández, F., & García, A. (2012). *Dificultades de las prácticas docentes de innovación educativa y sugerencias para su desarrollo*. REIFOP, 15 (1), 19-26.

Ortiz, L., Salmerón, H., & Rodríguez, S. (2007). *La enseñanza de estrategias de aprendizaje en educación infantil.* Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado, 11 (2), 1-22

Páramo, M.B., Raposo, M., & Martínez, M.E. (2013). *Una educación infantil inclusiva y metacognitiva puesta en interrogantes: diseño de una investigación basada en organizadores hipertextuales.* En B. D. Silva, L.S. Almeida, A. Barca, M. Peralbo, A. Franco y R. Monghino, Atas do Congresso Internacional Galego Portugués de Psicopedagogía. Braga: CIE-d. 6852-6863

Postic, M., & De Ketele, J. M. (2000). *Observar las situaciones educativas.* Madrid: Narcea

Rekalde, I., Vizcarra, M.T., & Macazaga, A.M. (2014). *La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos.* Educación XX1, 17 (1), 201-220

Rodríguez, S., Ortiz, L., & Blanco, M.W. (2012). *Percepciones del profesorado de Educación Infantil sobre sus propuestas de enseñanza en aprendizaje autorregulado.* Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado, 16 (1), 143.164

Quinto, B. (2014). *¿Por qué las enseñanzas de maría Montessori permanecen aún actuales? Algunas razones.* Revista Latinoamericana de Educación Infantil, (3), 13-25

Santerini, M. (2013). *María Montessori. Padres y Maestros*, 349, 1-4

El cambio está en el profesorado

Isabel Ortigueira España, Araceli Silvariño Espasandín Estudiantes de Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela

Resumen

Consideramos importante llevar a cabo una reforma en el sistema educativo actual en todos los elementos que lo conforman. Nosotras, como futuras maestras de educación infantil, nos vemos 'obligadas' a centrarnos en el papel del profesor.

Somos conscientes de que es un método referente para la Educación y que debe estar presente en las aulas. Esto no implica que no podamos cuestionar ciertos aspectos de él puesto que las sociedades cambian. Sin embargo, la manera en la que Montessori enfocaba el papel del maestro, sigue estando actualizado e incluso por delante de las prácticas de muchos docentes. A continuación nos gustaría resaltar algunos de los puntos fundamentales que deben caracterizar la intervención del profesor según María Montessori:

• El maestro como guía del aprendizaje.

• Importancia de la observación. Observar al niño en un estado activo y de libertad. Enseñar poco y observar mucho.

• Renunciar a la intervención, aprendizaje por descubrimiento.

• Importante saber elegir los materiales y preparar el ambiente.

Todo lo recogido anteriormente apenas está presente en lo observado en nuestras prácticas.

Por ello, creemos oportuno un cambio en la docencia de los profesores y, por consiguiente, en el sistema educativo. Dicha reforma supondría un punto de inflexión en la educación puesto que supone un cambio de mentalidad absoluto que abarca a toda la comunidad educativa.

Como estudiantes, demandamos una mayor formación en este método. Pese a que sí está presente en algunas de nuestras asignaturas a nivel teórico son pocas las ejemplificaciones prácticas de ello. Este puede que sea uno de los principales problemas que impide el traspaso de lo aprendido a nuestras aulas, pues no hay una conexión entre la teoría y la práctica.

Concluiremos diciendo que para poder realizar este cambio en la forma en que se está educando a los alumnos es necesario cambiar primero la forma en que se enseña a los docentes. María Montessori dijo una vez: *Estimular la vida, dejándola libre de desenvolverse: he aquí la misión del educador.*

Palabras clave
María Montessori, método educativo, maestra montessoriana, educación, universidad, investigación.

Introducción

Somos dos alumnas de la Universidad de Santiago de Compostela, del Grado de Educación Infantil. En este texto expondremos una breve investigación y reflexión sobre el método Montessori en nuestro entorno más cercano. Más concretamente nos centraremos en el papel del docente, tanto en el ámbito universitario como en el de educación infantil.

Consideramos que el profesor es una pieza clave dentro del sistema educativo, por lo que su formación es fundamental para que pueda desarrollar su papel con corrección en las aulas. Queremos comprobar de cierta forma si esta está siendo adecuada y cómo repercute posteriormente a la hora de impartir una clase en Educación Infantil.

Las encuestas también han sido hechas a padres con el objetivo de saber qué opinan sobre la forma en que están siendo educados sus hijos y qué grado de implicación tienen dentro de las aulas.

Con todo ello pretendemos verificar nuestra hipótesis de que la formación del profesor sobre el método Montessori es escasa y que esto repercute posteriormente en su aplicación en las aulas.

La Maestra Montessoriana

Los principios básicos de la metodología Montessori son: la mente absorbente de los niños, los periodos sensibles, el ambiente preparado y el rol del adulto. Los cuatro están interrelacionados y son muy necesarios para una buena práctica educativa.

María Montessori entendía que el primer paso para una educadora es la auto-preparación (Montessori, 1986), es decir: *la buena formación, el interés y la voluntad por intentar ser mejor. No sólo hay que centrarse en los contenidos conceptuales, sino también en los procedimentales, en las emociones, sentimientos, formas de actuar y de expresarse*... (Montessori, 1986)

Además debe tener una imaginación viva, fundamental para la organización del ambiente, la preparación de las diferentes actividades, etc. Aunque es un trabajo indirecto y muy pocas veces considerado como factor importante, a través del ambiente la maestra habrá ganado terreno en el aprendizaje de los niños. (Montessori, 1986)

La tarea principal es mostrar el camino de cada niño, proporcionando los medios y eliminado los posibles obstáculos que pueden frenar o empobrecer el buen aprendizaje. Montessori advierte de que la propia educadora puede ser uno de los obstáculos a consecuencia de la inadecuada intervención. Si se actúa sobre el infante destrozaremos su personalidad, su confianza e interrumpiremos en su ciclo de actividad, impidiendo así su plena expansión (Montessori, 1986). A pesar de ello, la intervención de la maestra en el momento adecuado permitirá conducir al niño a su propia independencia. La libertad y la libre elección son factores relevantes a tener en cuenta en un aula montessoriana. Los niños aprenden por ellos mismos, experimentando y descubrimiento gracias a los diversos materiales que ellos pueden elegir. Esto no implica que la profesora tenga un papel pasivo (Pla Molins, Cano García y Lorenzo Ramírez, 2001), ya que es necesaria para motivar y alimentar el espíritu crítico. Asimismo, deberá realizar un seguimiento exhaustivo de cada infante, individualizando así la educación. La docencia debe satisfacer las tres necesidades fundamentales básicas: afecto, seguridad y actividad. El principal objetivo de la maestra ha de ser el de enseñar a sus alumnos a ser personas autónomas.

En la primera infancia, Montessori afirma que es muy importante que los docentes colaboren con los padres y madres de los niños. Esta colaboración y relación es necesaria principalmente en el periodo de adaptación, es decir, cuando el infante llega por primera vez a la escuela. La seguridad y la confianza han de ser aspectos fundamentales para el desarrollo del niño. Asimismo, *es fundamental para el éxito del programa que los padres estén inicialmente en la filosofía educativa Montessori*. (Morrison, 2004, p. 214)

Los principios de toda maestra montessoriana son: *el niño como centro del aprendizaje, animarlo a aprender, la observación, la preparación adecuada del ambiente, el respeto a cada uno de los niños y la introducción de los materiales de aprendizaje.* (Morrison, 2004)

Investigación

Tomando como referencia lo dicho anteriormente, quisimos analizar en qué medida se aplica la metodología Montessori en nuestras aulas de infantil y si a nosotros, como futuros maestros, se nos están facilitando los conocimientos suficientes para poder poner en práctica estos principios.

Para llevar a cabo esta investigación sobre la presencia de Montessori en nuestro entorno recurrimos a la encuesta. En concreto, se han combinado preguntas de respuesta sí/no con otras en las que se da al encuestado la oportunidad de proporcionar una explicación.

Situación del Método Actualmente en las Escuelas Gallegas

Los actuales maestros son un factor trascendental en esta investigación puesto que nos muestran, a través de las encuestas, cómo trabajan en el aula y si el método de Montessori sigue estando presente.

La encuesta dirigida a estos consta de las siguientes diez preguntas:

1. Nombre un pedagogo/a referente para usted en la educación infantil.

2. ¿Sabe quién es María Montessori?

3. ¿Qué aspectos positivos resaltaría de su teoría?

4. ¿Qué aspectos negativos resaltaría de su teoría?

5. ¿Está presente su modelo educativo en su aula? En caso de ser afirmativo, explíquelo brevemente.

6. ¿Cree que sigue siendo actual o por el contrario se ha quedado obsoleto?

7. ¿Ha recibido información suficiente sobre este método para poder ponerlo en práctica?

8. ¿El aula está dividida en rincones?

9. Indique cuántos rincones hay en el aula y cuáles son.

10. En el caso en el que la pregunta 8 fuera negativa, ¿por qué no divide el aula en rincones?

Las familias representan otro factor muy importante e influyente en el aprendizaje de los niños. Por ello también nos hemos dirigido a un grupo de ellas con las preguntas que se muestran a continuación:

1. ¿Conoce a algún pedagogo/a? En caso de ser afirmativo, ¿cuál?

2. ¿Sabe quién es María Montessori?

3. ¿Su hijo/a utiliza fichas y libros en las aulas como principal medio de aprendizaje?

4. ¿Está el aula dividida en áreas?

5. ¿Están los materiales adecuados al tamaño del niño/a?

6. ¿Cree que el profesor/a le otorga suficiente libertad al niño/a?

7. ¿Su hijo/a tiene libertad para escoger qué actividad quiere realizar según sus intereses?

8. Bajo su punto de vista, ¿la forma en que está siendo educado su hijo/a es muy similar a la forma en que usted ha sido educado/a?

A continuación analizaremos todas las encuestas de una forma crítica y objetiva. Son de carácter anónimo, puesto que nuestro propósito no es hacer una crítica personal sino una valoración global de la situación actual.

Las maestras en las aulas. Hemos encuestado a un total de seis maestras de educación infantil de diversos centros escolares de Galicia. Se puede ver un ejemplo en el anexo (encuesta 1). La mayor parte de las profesoras han elegido a María Montessori y a Freinet como pedagogos referentes en la educación infantil. Los restantes casos han mencionado a Paulo Freire o Piaget. La presencia de María Montessori es importante puesto que supone que su metodología está siendo considerada en su proyecto educativo. De hecho, muchas de las maestras afirmaron aplicar algunos principios montessorianos en sus clases, como se puede leer a continuación:

> Dar al niño libertad de movimiento, de expresión y de experimentación.

> Para Montessori los niños mayores ayudaban a los pequeños haciendo de segundos maestros, en mi aula (aunque todos tienen la misma edad) intento que aquellos que destacan en ciertos aspectos impulsen a los otros.

>Un poco sí, puesto que mi aula está dividida en rincones, les dejo libertad para la elección de actividades y cuidamos un huerto en el patio del colegio.

A pesar de ello, aunque todos los educadores conocían a Montessori, ninguno de ellos afirmó estar bien informado para poder llevar a la práctica su método en su totalidad.

Al ser preguntados por los aspectos positivos del método, la mayor parte de los docentes se refieren a la importancia del niño como eje central y a la adaptación del mobiliario y los materiales educativos a este, como se observa en las siguientes respuestas:

> *Niño como verdadero protagonista, adaptación del mobiliario y materiales.*

> *Respetar el desarrollo individual de cada niño.*

> *El niño debe experimentar para adquirir nuevos conocimientos, el maestro debe dejar que se equivoque y que encuentre la solución a los problemas.*

En lo relativo a los aspectos negativos de la teoría montessoriana, muchos de los encuestados no ofrecieron una respuesta, aunque hubo excepciones:

> *Me parece que su método es excesivamente estricto y cerrado a otras aportaciones y teorías. Se limitan a su práctica y no innovan.*

> *Creo que es demasiado individualista, no he leído nada de ella que se refiera al trabajo grupal o a la socialización entre iguales.*

Respecto a la preparación del ambiente, de gran relevancia en el método Montessori, la importancia de la organización en rincones se hace patente en la investigación a través de las respuestas de la mayoría de las encuestadas, que afirman utilizar estos espacios. Este tipo de organización fomenta la colaboración y cooperación, el descubrimiento y la investigación, fortalece los vínculos sociales, contribuye a la solución de problemas, desarrolla y refuerza la motricidad fina, alimenta la imaginación y la creatividad, etc. De las maestras, sólo una afirmaba no utilizar estas áreas, aunque hace referencia a la existencia de una biblioteca, una zona de nuevas tecnologías y el lugar de trabajo escolar.

Las familias

Hemos encuestado a un total de siete familias de distintos centros escolares y de diferentes formas de financiación. Un ejemplo de ello se puede consultar en el anexo (encuesta 2).

La primera cuestión, donde se les preguntaba si conocían a algún pedagogo o pedagoga, cinco de los siete encuestados dijeron que no. Este dato nos hace pensar puesto que la cuestión no era si tenían algún especialista referente en la educación, sino si conocían a alguno. Creemos que las familias deberían conocer pedagogos y educadores, y en especial a aquellos que marcaron un antes y un después en la educación infantil, como es María Montessori. Vemos necesario la formación de los padres, no sólo por parte del centro educativo, sino por parte del Estado.

Asimismo es importante destacar que actualmente han incrementado los cursos y charlas sobre educación dedicados a las familias.

En relación a lo anterior, tenemos la siguiente pregunta en la que sólo dos sabían quién era María Montessori. Esto es relevante aunque nos preocupa mucho más la primera cuestión, puesto que es más global y los padres no tienen que ser especialistas en educación. Aun así, seguro que ellos en su infancia utilizaron los materiales de Montessori, cultivaron un huerto o cuidaron a algún animal.

La utilización de fichas y libros como material de aprendizaje para los alumnos de infantil es un debate muy actual. Ha sido muy criticado y en numerosos centros educativos se han sustituido por los proyectos de aula. Nosotras, que hemos sido educadas con las fichas, estamos en contra de esta metodología tradicional puesto que no fomentan la libertad, la autonomía y el aprendizaje por descubrimiento, aspectos que fundamentan el pensamiento de Montessori.

Gracias a la encuesta, hemos podido analizar que tres de las siete familias afirman que sus hijos utilizan fichas o libros como principal material de aprendizaje.

En los siete casos, el aula sí está dividida en áreas y los materiales están adecuados al tamaño y edad de los niños y niñas. Seguramente algunos centros cuentan con más áreas en sus clases, pero lo importante es que no se concibe un aula de infantil con sólo mesas y sillas, sino que tienen diferentes rincones (de lectura, de juego simbólico, de construcción, entre otros).

La libertad que el profesor da a los niños y niñas es suficiente y también la que les otorga para escoger la actividad que quieren realizar según sus intereses. Ambas preguntas fueron afirmativas en todas las encuestas. Esto nos resultó muy gratificante puesto que nos indica que se han producido cambios en relación a la época en la que ellos han sido educados, pero nos preguntamos si son suficientes o si por el contrario estamos tan sensibilizados con estos métodos que no nos planteamos otras formas de entender la educación.

Por último y en relación con lo anterior, podemos decir, y de hecho garantizar, que la educación ha cambiado al igual que las sociedades. Los padres de ahora no fueron educados de la misma manera que sus hijos.

Pero debemos seguir avanzando para que los cambios sean más significativos, puesto que en los últimos años se percibe un estancamiento de la educación.

Montessori y su Presencia en la Facultad de Ciencias de la Educación

A continuación nos centraremos en el profesorado y alumnado del grado de Educación Infantil. Analizaremos las encuestas realizadas de una forma crítica con el objetivo de saber en qué medida se conoce el método Montessori tanto por alumnos como por profesores, sus opiniones sobre él y la correspondiente información que están recibiendo sobre dicho método.

Tras la elaboración de las encuestas con las preguntas pertinentes para analizar nuestro propósito pasamos a la distribución de estas entre el profesorado y el alumnado. Son de carácter anónimo puesto que el objetivo de esta investigación es hacer una valoración global de la situación actual.

Los cuestionarios cuentan con diez apartados:

1. Nombre un pedagogo/a referente para usted en la Educación Infantil.

2. ¿Sabe quién es María Montessori?

3. ¿Qué aspectos positivos resaltaría de su teoría?

4. ¿Qué aspectos negativos?

5. ¿Está presente su modelo educativo en sus aulas?

6. ¿Identifica alguno de sus principios en la forma en que ha sido educado a lo largo de su trayectoria como estudiante? ¿Cuáles?

7. ¿Conoce algún centro donde se ponga en práctica este método?

8. ¿Cree que sigue siendo actual o por el contrario se ha quedado obsoleto?

9. ¿Piensa que debería estar más presente en las aulas?

10. ¿Ha recibido información suficiente sobre este método para ponerlo en práctica?

Analizaremos un total de treinta cuestionarios, quince de alumnos y quince de profesores. Se puede ver un ejemplo de cada encuesta en el anexo (encuestas 3 y 4).

Profesorado universitario

De quince personas sólo tres de ellas mencionaron a Montessori en la primera cuestión. No consideramos que sea un dato realmente significativo, puesto que el motivo de esta pregunta no trascendía más allá de saber cuál era el primer nombre que se le pasaba por la cabeza a la hora de mencionar un referente en la educación.

En la segunda cuestión, donde se les preguntaba a los profesores sobre si conocían a María Montessori todos, a excepción de dos, contestaron que sí. Nos parece más importante centrarnos en el hecho de que dos de ellos nos dieran por respuesta no.

Como consecuencia de este resultado nos ha surgido una cuestión, ¿puede un profesor de la universidad estar enseñando a futuros docentes sin tener una base teórica y práctica sobre pedagogía? De nuevo se abre el debate de si es mejor un especialista en dicha materia o es mejor un docente con una base pedagógica. Supongo que ambos son necesarios y se complementan, pero no concebimos el hecho de que un profesor no se le exija unos conocimientos mínimos sobre pedagogía para ser formador de futuros docentes.

Probablemente uno de los principales problemas con los que nos encontramos los alumnos de educación infantil en este momento suscita en dicho hecho. ¿Cómo vamos a ser capaces de llevar una teoría a la práctica si los docentes que nos las imparten carecen de recursos pedagógicos que les indiquen como ponerlo en práctica? En la pregunta ¿qué aspectos positivos resaltarías de su teoría?, hubo bastante unanimidad en las respuestas, entre los aspectos más resaltados se encuentran; tener en cuenta los intereses de los niños, la adaptación a los niveles de desarrollo del infante, la adaptación de los materiales etc.

Por el contrario, a la hora de resaltar algún aspecto negativo sobre este método sólo un profesor nos supo dar una respuesta: “no comparto la idea de que a un niño/a no se le deba decir que algo no lo entendió, pues puede dar lugar a aprendizajes erróneos”. Podemos deducir de todo esto tres cosas, que el método no tiene aspectos negativos, que los profesores no han reflexionado profundamente sobre el método o que la implicación a la hora de realizar el cuestionario fue mínima.

En relación a la pregunta número cinco, sólo dos de ellos respondieron que si a esta cuestión. Puede que la pregunta estuviera mal expresada y diera lugar a varias interpretaciones. Uno de

los profesores contesta que sí, puesto que ayuda a los alumnos a analizar su entorno para ser más críticos con él. A excepción de estas dos respuestas, las demás son negativas. Hubo bastantes problemas con esta pregunta a pesar de estar bastante clara para nosotras pues creemos que no procede enseñar a alumnos de la universidad con un método Montessori si este está enfocado a las primeras edades.

A la pregunta, ¿identificas alguno de sus principios en la forma que has sido educado a lo largo de tu trayectoria como estudiante? ¿Cuáles? De nuevo predominan las respuestas negativas frete a las afirmativas. Es esperable en parte estas respuestas puesto que si actualmente escasean los docentes que lo pongan en práctica probablemente años a tras todavía hubiera mayor desconocimiento sobre dicho método.

En la pregunta número siete, ¿conoces algún centro donde se ponga en práctica este método? Podemos encontrar diversidad de respuestas, algunos afirman que si en otros países, otros dentro de nuestra propia localidad, y otros dieron por respuesta no. Una de las profesoras además de conocerlo ha hecho prácticas en un colegio de Roma, donde se aplicaba al 100% este método.

Todos los profesores encuestados consideran que el método sigue siendo actual y que por tanto debe estar más presente en las aulas, a excepción de aquellos que no conocen el método y que no han respondido.

En la última pregunta hay unanimidad a la hora de afirmar que han recibido información escasa sobre su método. Pero podemos encontrar alguna puntualización de algún profesor que a pesar de no haber recibido información suficiente, afirma que tenemos recursos para poder hacernos con ella. ¿Es por tanto una obligación del propio docente así como de los alumnos autoformarse en aquellos aspectos que consideran importantes y cuya formación ha sido escasa?

El alumnado y su formación

Tres de los diez alumnos entrevistados contestaron con el nombre de María Montessori a la primera cuestión, como ya se mencionó anteriormente no tiene mayor transcendencia la pregunta que saber cuál era el primer pedagogo o pedagoga que tenían en mente.

A la pregunta conoces a María Montessori, a diferencia de los profesores si hubo unanimidad a la hora de afirmar que sí. Por lo que podemos deducir que su método está presente al menos en algunas de las asignaturas impartidas en la carrera.

Entre los aspectos positivos más frecuentes que resaltan los alumnos podemos encontrar los siguientes: la adaptación de los materiales, el niño como protagonista de su propio aprendizaje, la idea de maestro científico, etc.

Entre los aspectos negativos, algunos de los alumnos han adjuntado las siguientes ideas: "es un métodos bastante individualista y no presta atención a la socialización"/ "el hecho de tener alumnos de diferentes edades dentro del aula, puesto que esto puede implicar que el profesorado tenga que aplicar métodos de intervención individualizados".

En la cuestión número cinco ¿está presente su modelo educativo en tus aulas? Sólo dos alumnas dicen que sí, una de ellas ha visto en prácticas algunos de los aspectos del método. Probablemente la pregunta esté mal planteada para los discentes puesto que podemos comprobar que casi la totalidad ha respondido que no, cuando sí nos consta que se imparte este método en algunas asignaturas de la carrera.

¿Identificas alguno de sus principios en la forma en que has sido educado a lo largo de tu trayectoria como estudiante? ¿Cuáles? De nuevo encontramos respuestas afirmativas y negativas. Creemos que en la trayectoria educativa de todos los estudiantes hay aspectos relacionados con la teoría Montessori pero que probablemente no los vinculan con su método. Esto quizás se deba a la falta de un conocimiento profundo sobre él. Por el contrario, algunos estudiantes contestan con afirmaciones tales como: el mobiliario adaptado, algunos de los materiales presentes en el aula, el cultivo de plantas, etc.

Podemos comprobar de cierta forma que la educación ha sufrido cambios desde la época en que han sido formados nuestros docentes a la época en la que hemos sido formados nosotros. A pesar de esto las transformaciones deben ser más significativas ya que la educación debe estar en constante evolución.

Todos los alumnos están de acuerdo con la actualidad del método, y por lo tanto, con que

este más presente en las aulas. A su vez también podemos encontrar unanimidad a la hora de afirmar que la información es insuficiente.

Teniendo en cuenta esto, es poco probable que los futuros profesores consigan poner en práctica con corrección el método Montessori en sus aulas si la formación es escasa.

Experiencias Personales

Como alumnas de infantil que hemos sido creemos necesario exponer nuestros recuerdos y vivencias de esta etapa y reflexionar sobre ellos. Asimismo, incorporaremos también aspectos relevantes vividos en nuestras prácticas en un colegio como alumnas del grado de maestro/a de Educación Infantil.

Estas experiencias y sus reflexiones, deben formar parte de este trabajo puesto que nos han servido para elegir este tema y nos han hecho pensar y replantearnos actitudes, metodologías, herramientas..., en definitiva, la evolución de la educación en nuestro entorno y si ésta tiene la presencia de Montessori.

Experiencia Personal de Isabel Ortigueira España

El edificio de mi colegio de infantil tiene la característica de que todas las aulas dan a un lugar común, fomentando así la socialización de los niños, familias y profesores. Además, todas las puertas tenían un cristal para poder ver a través de él. Las clases tenían un rincón de la lectura, unas pequeñas estanterías con diversos materiales y juguetes y una alfombra grande que se utilizaba para el momento de la asamblea.

En relación a la metodología utilizada por mi maestra, tengo que decir que utilizábamos fichas todo el curso. Gracias a ellas aprendíamos, por ejemplo, cómo era la grafía de los números, las formas o los conjuntos. Rodeábamos, uníamos, usábamos el punzón, recortábamos, pegábamos... La manipulación directa y la experimentación no era algo utilizado durante las clases. Aun así, hacíamos asamblea todos los días pero no para mostrar nuestros intereses o nuestras preferencias sobre cierta actividad, sino para hablar sobre el fin de semana o una salida que se iba a hacer.

Las rutinas estaban muy marcadas: sacar los abrigos, poner el mandilón, decir el día en el que estábamos, pasar lista... Pero el gran problema que recuerdo yo era la manera en la que se hacían las actividades puesto que, la maestra nos explicaba una determinada ficha, la hacíamos y cuando la acabábamos podíamos jugar. Aquí se puede ver cómo no hay libertad en muchos aspectos. Asimismo la autonomía y la manipulación están muy limitadas por el material utilizado, en este caso, las fichas.

Lo que más recuerdo de esta etapa es pintar, colorear, utilizar el punzón, recortar... aunque las mejores vivencias que tengo son las del patio. Me encantaba jugar con mis compañeros por el gran campo, subiendo y bajando por el tobogán... El juego simbólico también estaba muy presente, en especial el de las cocinitas porque utilizábamos una roca como si fuera la cocina de un gran restaurante. Los disfraces también estaban presentes y celebrábamos diversas fiestas como el carnaval, el día de la Paz, el Día de las Letras Gallegas, el final del curso...

Como conclusión de esta experiencia tengo que decir, en primer lugar, que no me acuerdo de muchas cosas y que, además, las mezclo con mis prácticas realizadas hace un año. Aun así, decir que nunca me había parado a pensar y reflexionar sobre cómo había sido mi educación infantil y, tras llegar a la universidad y estudiar más métodos y conocer diversos autores y formas de enseñar, me di cuenta de cómo no quiero enseñar a mis alumnos y alumnas. He sido educada en un método tradicional y metódico, excluyendo actividades de descubrimiento e investigación, de reflexión y de autonomía personal.

Por desgracia, todo lo que he contado sobre mi educación infantil estaba muy presente en el aula del colegio al que fui a hacer las prácticas. La profesora les decía a los niños (de 2 y 3 años) cómo tenían que pintar – y qué color deberían utilizar-, por ejemplo, el paraguas que estaba dibujado en una de las múltiples fichas. Recuerdo que se aburrían y se cansaban, preferían levantarse y jugar con los bloques de construcción, pintar otra cosa que no fuera el paraguas e incluso mirarse en el espejo, experimentando con su cuerpo al poner diferentes caras.

El método de Montessori estaba muy poco presente en esta aula, sólo destaco los materiales puesto que eran adecuados al tamaño y edad de los infantes. La asamblea no era una actividad cotidiana, sino que, cuando los niños,

recién llegado de casa, se habían puesto el mandilón, tenían que ir directos a sus respectivas sillas. Este tipo de actividad se hacía una vez a la semana y era para leer un cuento y hablar un poco sobre él. Después, éste se trabajaba mediante las fichas, ya fuera coloreando el protagonista de la historia, uniendo conjuntos o haciendo la grafía de los números.

A pesar de esto, disfruté muchísimo y fue esencial para poder ver en práctica todos mis conocimientos adquiridos. Me pareció una experiencia que, como futuras docentes, tenemos que vivir, no sólo para ver cómo se trabaja sino también para analizar y reflexionar sobre lo los aspectos que nos han gustado y los que no. Asimismo destaco la importancia que tiene el diario como herramienta para la recogida de actitudes, acciones, sentimientos y sensaciones. Éste fue crucial para mi memoria del practicum y para meditar y considerar las diversas formas de enseñar, así como el comportamiento de los niños y niñas.

Experiencia Personal de Araceli Silvariño Espasandín

Provengo de un medio rural de escasos habitantes y he asistido a un centro educativo de carácter público. Mi profesora de educación infantil se llamaba María José y recuerdo que era muy amable y cercana con los niños, en cuanto a personalidad podemos decir que recogía todas las características que debe tener una buena maestra. Por el contrario la mayor parte de mis recuerdos en la escuela son realizando fichas, de colorear, repasar, recortar etc. Son métodos bastante tradicionales pero que siguen estando presentes aún en las aulas de hoy en día.

Aprendemos a leer y a escribir a través de métodos tradicionales de carácter analítico. No recuerdo con exactitud si acabé mi etapa de educación infantil dominando con cierta corrección estas destrezas.

En cuanto a las matemáticas más de lo mismo, primero aprendíamos los números a través de repasarlos en las fichas y al mismo tiempo se asociaba la grafía del de estos a diferentes animales. El aprendizaje era bastante mecánico y a diferencia de lo que decía María Montessori el gran protagonista en todo momento era el maestro.

No recuerdo haber hecho nunca una asamblea donde los diferentes niños expusiéramos nuestros intereses y tampoco tener la libertad de poder elegir la actividad que deseara desempeñar en ese momento. Primero hacíamos todos los mismos ejercicios y una vez hubiéramos rematado podíamos elegir un juego.

A pesar de que todo lo expuesto anteriormente corresponde a un modelo de enseñanza tradicional, podemos encontrar en mi infancia aspectos relacionados con la teoría de Montessori. En primero lugar decir que gran parte de los materiales dispuestos en el aula estaban adaptados a los niños ofreciéndonos mayor autonomía, incluso los baños eran de tamaño reducido para que pudiéramos hacer usos de ellos sin ayuda del docente.

Por otra parte recuerdo realizar actividades para acercarnos más a la naturaleza y salirnos un poco de la rutina que marcaba la clase. En ocasiones salíamos de excursión a zonas cercanas del pueblo, todos los niños lo esperábamos como un acontecimiento especial en el que nos daban la oportunidad de explorar nuevas zonas. También recuerdo que todos plantamos un roble en un tetrabrik de leche y que nos acercábamos a él cada día para poder ser testigos de sus cambios, así como para cuidarlo como si fuera nuestro mayor tesoro.

En otra ocasión hemos llevado nuestras mascotas a clase, recuerdo que fue algo caótico pero muy divertido porque también estaban presentes nuestros padres. Como dijo Montessori, la mejor forma de que los niños se acerquen a la naturaleza y adquieran cierto respecto hacia esta, es a través del cultivo de plantas y el cuidado de animales (Montessori, 2013).

En cuanto a mi experiencia personal como futura profesora de educación infantil, he hecho las prácticas en un colegio de carácter concertado. Me entristece decir que a pesar de haber pasado 14 años desde mi experiencia como alumna de educación infantil la situación ha cambiado muy poco. Los aprendizajes siguen siendo demasiado memorísticos y mecánicos y el profesor es el protagonista en todo momento. Parece haber bastante rechazo a la hora de ceder la autonomía a los niños, por miedo a que se vea la labor del como secundario e insignificante.

A diferencia de cuando yo he estudiado el aula si estaba claramente diferenciada en rincones, a pesar de que no todos ellos se utilizaban

en la misma medida ni de forma autónoma por los niños.

Pienso que la educación debe de estar en constate evolución e ir cambiando con la sociedad, pero a veces la propia educación no deja avanzar a la sociedad y a la inversa. No puede ser que el único cambio significativo que he encontrado en relación a mi experiencia como alumna sea la incorporación de las nuevas tecnologías en el aula. Se siguen utilizando los mismos métodos tradicionales, para enseñar los mismos contenidos. En algunas ocasiones cuando estaba elaborando mi trabajo de prácticas me costaba diferenciar en mis recuerdos si esa actividad la recordaba por haberla hecho yo en mi etapa escolar o la había realizado la profesora de prácticas.

Creo que aunque el método Montessori consiguió introducir grandes cambios en la educación no fueron suficientes puesto que su aplicación fue parcial. Este debería estar más presente en las aulas, el profesor debe ceder el protagonista al alumno dejándole que construya su propio conocimiento.

Conclusión

Consideramos importante la realización de este trabajo para dejar constancia de la realidad en las escuelas gallegas así como en la formación del profesorado en relación al método Montessori. Aunque somos conscientes de que esta investigación es a nivel muy superficial puesto que el porcentaje de encuestados es muy bajo. Esto se debe a la falta de accesibilidad de sujetos que quisieran formar parte de este estudio. A lo largo de todo el trabajo hemos ido incorporando nuestras reflexiones sobre los diferentes aspectos tratados, por lo que, para evitar redundancias seremos sintéticas y directas con nuestra conclusión.

La educación debería estar en constante evolución, así como la formación del profesorado, evitando que las prácticas educativas con las que hemos sido educados sean las mismas con las que serán educados nuestros hijos. No concebimos que un método del siglo XX, como es el de María Montessori, sea más avanzado que algunas de las prácticas que hay actualmente. A pesar de esto, somos conscientes de que debe sufrir algunas modificaciones.

Nos gustaría concluir con una reflexión de Pla Molins, Cano García y Lorenzo Ramírez (2001):

Ninguna metodología es perfecta ni perdurable tal y como se presenta en sus inicios. El hombre, la sociedad, las escuelas... evolucionan, por lo que la metodología con la cual debe ser educado el individuo ha de ser flexible, cambiante, adaptable a las características específicas del mismo y del marco en el que está inserto. (pp. 69-70)

Anexo

Encuesta 1

Maestra de educación infantil

Encuesta para la investigación realizada por alumnas de 3º grado de Educación Infantil: María Montessori en la práctica docente de Educación Infantil

1. Nombre un pedagogo/a referente para usted en la educación infantil. "Freinet"

2. ¿Sabe quién es María Montessori? Rodee la respuesta. Sí No

3. ¿Qué aspectos positivos resaltaría de su teoría? "Respetar el desarrollo individual de cada niño."

4. ¿Qué aspectos negativos resaltaría de su teoría?

5. ¿Está presente su modelo educativo en su aula? En caso de ser afirmativo, explíquelo brevemente. "Sí, la de dar al niño libertad de movimiento, de expresión y de experimentación."

6. ¿Cree que sigue siendo actual o por el contrario se ha quedado obsoleto? "Sigue siendo actual".

7. ¿Ha recibido información suficiente sobre este método para ponerlo en práctica? Rodee la respuesta. Sí No

8. ¿El aula está dividida en rincones? Rodee la respuesta. Sí No

9. Indique cuántos rincones hay en el aula y cuáles son. "Son 3 o 4 rincones que van cambiando a lo largo del curso: garaje-casita-peluquería-construcciones-lógica-matemática-biblioteca-taller de carpintería-baúl de disfraces..."

10. En el caso en el que la pregunta 8 fuera negativa, ¿por qué no divide el aula en rincones?

Encuesta 2

Familia de alumnos de educación infantil

Encuesta para la investigación realizada por alumnas de 3º grado de Educación Infantil: María Montessori y su vinculación con las familias

1. ¿Conoce a algún pedagogo/a? En caso de ser afirmativo, ¿cuál? Sí No

2. ¿Sabe quién es María Montessori? Sí No

3. ¿Su hijo/a utiliza fichas y libros en las aulas como principal medio de aprendizaje? Sí No

4. ¿Está el aula dividida en áreas? Sí No
5. ¿Están los materiales adecuados al tamaño del niño/a? Sí No
6. ¿Cree que el profesor/a le otorga suficiente libertad al niño/a? Sí No
7. ¿Su hijo/a tiene libertad para escoger qué actividad quiere realizar según sus intereses? Sí No
8. Bajo su punto de vista, ¿la forma en que está siendo educado su hijo/a es muy similar a la forma en que usted ha sido educado/a? Sí No

Encuesta 3
Profesorado universitario de educación infantil
Encuesta para la investigación realizada por alumnas de 3º grado de Educación Infantil: María Montessori en la formación del profesorado
Rodee: Profesor Alumno
1. Nombre un pedagogo/a referente para usted en la educación infantil "María Montessori, Froebel, Freinet"
2. ¿Sabes quién es María Montessori? Rodee la respuesta. Sí No
3. ¿Qué aspectos positivos resaltarías de su teoría? "La autonomía intelectual y el desarrollo del pensamiento crítico."
4. ¿Qué aspectos negativos resaltarías de su teoría? "Ninguno"
5. ¿Está presente su modelo educativo en tus aulas? Rodee la respuesta Sí No
En algunos aspectos "Al ayudar al alumnado a observar su medio para ser más críticos."
6. ¿Identifica alguno de sus principios en la forma en que ha sido educado a lo largo de su trayectoria como estudiante? ¿Cuáles? "No"
7. ¿Conoce algún centro donde se ponga en práctica este método? Rodee la respuesta. Sí No
8. ¿Cree que sigue siendo actual o por el contrario se ha quedado obsoleto? "Muy actual y muy necesario."
9. ¿Piensa que debería estar más presente en las aulas? Rodee la respuesta. Sí No
10. ¿Ha recibido información suficiente sobre este método para ponerlo en práctica? Rodee la respuesta. Sí No
"No mucha información, pero sí que conozco su pensamiento."

Encuesta 4
Alumnos del Grado de Educación infantil
Encuesta para la investigación realizada por alumnas de 3º grado de Educación Infantil: María Montessori en la formación del profesorado
Rodee: Profesor Alumno
1. Nombra un pedagogo/a referente para ti en la educación infantil "Piaget"
2. ¿Sabes quién es María Montessori? Rodee la respuesta. Sí No
3. ¿Qué aspectos positivos resaltarías de su teoría? "La innovación de su propio material." "El uso de metodología para niños con discapacidades."
4. ¿Qué aspectos negativos resaltarías de su teoría? "Nunca reflexioné sobre los aspectos negativos y ni tengo conocimientos suficientes para profundizar en ellos".
5. ¿Está presente su modelo educativo en tus aulas? Rodee la respuesta.Sí No En algunos aspectos
6. ¿Identificas alguno de sus principios en la forma en que has sido educado a lo largo de tu trayectoria como estudiante? ¿Cuáles? "No"
7. ¿Conoces algún centro donde se ponga en práctica este método? Rodee la respuesta. Sí No
8. ¿Crees que sigue siendo actual o por el contrario se ha quedado obsoleto? "Actual"
9. ¿Piensas que debería estar más presente en las aulas? Rodee la respuesta. Sí No
10. ¿Has recibido información suficiente sobre este método para ponerlo en práctica? Rodee la respuesta. Sí No

Referências bibliográficas

Morrison, George S. (2004). Educación Infantil. Madrid: Pearson Educación
Montessori, M. (1986). La mente absorbente del niño. México: Editorial Diana
Sanchidrián, C. (Ed.) (2013). María Montessori. El método de la pedagogía científica. Aplicado a la educación de la infancia. Madrid: Biblioteca Nueva
Trilla, J., Cano, E., Carretero, M., Escofet, A., Fairstein, G.,Fernández Fernández, J.A., (...), & Vila, I. (2001). El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. Barcelona, España: Graó

María Montessori y la autonomía en las aulas de educación infantil del siglo XXI

Sara Varela-Rama Universidad de Santiago de Compostela

Resumen
La autonomía es un tema muy tratado en la actualidad en debates de educación pero ausente en la mayoría de las prácticas educativas. Falta de competencia docente, compromiso educativo e interés son algunos de los detonantes de esta situación. María Montessori nos ofrece una propuesta muy interesante de pedagogía centrada en potencializar la autonomía personal de los más pequeños, con la cual podríamos solucionar dicho problema.

Palabras clave
Autonomía personal, educación formal, labor docente, competencia, visión crítica.

Vestigio de María Montessori en la educación.
Toda revolución educativa provoca una ruptura y un posicionamiento crítico hacia las teorías asentadas. Este el caso de María Montessori (1870-1952) en la educación, con la llegada de la valoración y procura del bienestar en los más pequeños, diligenciando que el niño se libere del egoísmo inconsciente del adulto.

Su vida es un trecho empapado por la dura situación social del momento (Primera y Segunda Guerra Mundial), lo que repercute enormemente en sus circunstancias personales. Aún así, graduada en medicina y con estudios de antropología y psicología, María Montessori logra que entrado el s. XX su teoría pedagógica comience a difundirse por los diferentes continentes.

Winfried Böhm nos habla del Método de la Pedagogía Científica de María Montessori como una base teórica y filosófica, ya que los principios de la autora citada parten de la experiencia y labor práctica en el aula pero se basa en grandes teorías y conocimientos educativos.

En la *Casa dei Bambini*, modelo de escuela impulsado por María Montessori, la autonomía de los pequeños era esencial, con el fin de lograr una *libre evolución de la conciencia.* (Sanchidrián, 2009, p.162) De este modo es el ambiente el que ejerce una enorme presión sobre el sujeto, favoreciendo un aprendizaje activo en el alumnado, porque considera que el proceso de enseñanza-aprendizaje *siempre es mejor si el niño puede enseñarse a sí mismo*. (Standing, 1988, p.76)

Para que lo anterior fuese factible era indi-

spensable un cambio de rol por parte del docente y del alumnado. La maestra observa y crea situaciones en las que los niños puedan aprender, explorar y conocer el mundo de forma autónoma, atendiendo a las necesidades e intereses de los más pequeños y ofreciendo una respuesta coherente con ambos. La disciplina en el aula es visionada desde la perspectiva de la libertad, entendiendo esta última como la actividad en el aula, actividad independiente, porque no existe la libertad sin la independencia. De este modo se desdeñan las disciplinas pasivas. Un niño disciplinado, y por lo tanto autónomo, será aquel que tiene la capacidad de echar mano de sus recursos sabiendo mantener su disponibilidad. Mismamente se prepara al alumnado para la vida en sociedad, sin imponerle ni obligarlo a que realice actividades o tareas en contra de sus intereses. La adquisición de la autonomía, según María Montessori, tiene gran importancia en el desarrollo de la personalidad e identidad de los sujetos. Cuando logremos que en nuestra aula los niños sean autónomos, en relación a este método, el alumnado trabajará de modo individual, dedicándose cada uno a lo suyo, y sin necesidad de que sea la maestra quien ordena y dirige la acción. Del mismo modo este método elimina los incentivos externos.

La autonomía en el s. XXI

En la actualidad, la autonomía personal está muy valorada e investigada en educación, y entendida, de acuerdo al Diccionario de Psicología y Educación de la Xunta de Galicia en 1999, como *la capacidad de un sujeto para actuar por sí mismo, sin depender de otros ni de apoyos del medio*.

La voluntad por fomentar la autonomía está sumergida en la mayoría de las prácticas educativas formales, e incluso en los currículos oficiales, pero son excepción las que alcanzan el currículo asimilado. Cada vez son más las familias que también se preocupan de que sus hijos adquieran cierto rango de autonomía personal. Aún así, uniendo los dos grandes agentes educativos, *la realidad nos muestra que ese nivel de adquisición está lejos de los que podría considerarse adecuado*. (Comellas, 2000, p. 9)

Esta falta se debe a la alteración que sufre, en mayor o menor medida, el sistema educativo.

Valiéndome de una mirada al aula de Educación Infantil, en calidad de maestra en prácticas, invito a llevar a cabo una observación crítica ante diversos aspectos como: metodologías tradicionales y conservadoras, enseñanza dirigida, rigidez en la organización personal y espacial, exigencia de orden y silencio, evaluaciones estandarizadas, búsqueda de un niño idealizado, etc. Son algunos ejemplos, de muchos posibles, de prácticas en las aulas que permanecen vigentes, coartando nuestra autonomía personal, la autonomía de nuestra sociedad.

En la actualidad, tal y como nos indica Franco Frabboni (1980), la educación está bastante descuidada debido, posiblemente, a una confusión en cuanto a los fines, a una insuficiencia de los medios e inadecuación de los mismos, a la existencia de profesorado escasamente preparado y a metodologías de trabajo anticuadas.

Discusiones y conclusiones

La educación es la base de una persona. El fin de la educación es desarrollar y potencializar nuestras capacidades. En un aula de Educación Infantil, no queremos crear ambientes de aprendizaje ficticios, ni aislados. Buscamos que el aula sea más que un contexto de vida, la vida misma. En el proceso de enseñanza- aprendizaje de la educación formal, aparecen dos agentes educativos clave: los docentes y el alumnado.

Los maestros tienen una gran responsabilidad ante un aula, ya que están trabajando y determinando la vida de un número elevado de personas. Tienen una capacidad de llegada enorme, bien sea para bien o para mal. Como consecuencia, necesitamos docentes que sean competentes con su trabajo. Ser competente en educación, tal y como nos indica Miguel Zabalza (2003), no es verdaderamente fácil. Necesitamos un elevado nivel de conocimientos, sabiéndolos reflejar en la práctica y además, teniendo actitudes positivas hacia ese trabajo.

Los maestros deben ser conscientes de dónde se encuentran y a dónde pretenden llegar. Si uno de nuestros objetivos principales es potenciar un nivel de autonomía personal aceptable en los niños, nuestro trabajo debe ser coherente con ello. No necesitamos profesionales de la educación que reiteren prácticas educativas sin una visión crítica. Buscamos que se lleve a cabo una práctica reflexiva como docente, cuidando

las concepciones, abriéndonos a la mejora e innovación, siendo conscientes de por y para qué hacemos lo que estamos haciendo. Teniendo en cuenta que la escuela debe avanzar con y para la sociedad. Cuando un niño llega a la escuela no debería interrumpirse su educación, tal y como viene ocurriendo en la actualidad. Tenemos muchos recursos y muchas investigaciones y, aún así, seguimos remando en la misma dirección que siglos anteriores. La pedagogía de María Montessori nos invita a abrir nuestras mentes y a cuestionarnos si nuestra labor es coherente con las necesidades de un niño o una niña. Porque como nos señalaba, l*a primera tarea de la educación es agitar la vida, pero dejarla libre para que se desarrolle*.

Referências bibliográficas

Comellas I Carbo, María Jesus (2000). *Los hábitos de autonomía: procesos de adquisición*. Barcelona: Ceac

Frabboni, Franco (1980). *El primer abecedario: el ambiente*. Barcelona: Fontanella

Montessori, María (2003). *El método de la Pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia*. Madrid: Biblioteca Nueva

Montessori, María (2014). *Ideas generales sobre el método. Manual práctico*. Madrid: CEPE - Ciencias de la Educación Preescolar y Especial

Standing, E.M. (1988). *La revolución Montessori en la educación*. Madrid: Siglo XXI editores

Xunta de Galicia (1999). Diccionario Psicología y Educación

Zabalza Beraza, Miguel (2003-2004). *Innovación en la enseñanza universitaria*. Contextos Educativos- Dialnet (6-7), 113- 136

Aplicación de la metodología Montessori en el paradigma de calidad de vida para personas con necesidades educativas especiales

Yesshenia Vilas Merelas

Resumen
La educación de las personas con discapacidad puede estar vinculada a diversos enfoques educativos, por lo que esto interfiere en la propia persona con discapacidad y su educación, sobre los profesionales que intervienen en el proceso e incluso sobre el contexto en el que está inserto la persona con necesidades específicas de apoyo educativo. Por este motivo, hemos propuesto este artículo aunando una metodología amparadora de la moral como es la metodología Montessori, con un enfoque actual de la educación de personas con necesidades como es el paradigma de la calidad de vida de Verdugo Alonso.

Palabras clave
Calidad de vida, Montessori, intervención

Abstract
The education of persons with disabilities can be linked with various educational approaches, so this interferes with one's own person with disabilities and their education, professionals involved in the process and even on the context in which the person is inserted with specific educational needs. For this reason, we have proposed this article methodology combining one helper, morality as is the Montessori methodology with a current focus on educating people in need as the paradigm of quality of life Verdugo Alonso.

Keywords
Quality of life, Montessori, intervention

Introducción

El bienestar indica que uno se está desarrollando bien emocionalmente, se siente cómodo consigo mismo. Un bajo nivel de bienestar da señales de que un niño no tiene éxito en el cumplimiento de su/sus necesidades básicas. Por ende, el factor primordial del bienestar es la cobertura de necesidades. A partir del estudio de este constructo, se generó un paradigma teórico-práctico cimentado en la educación inclusiva que pone como punto de partida las necesidades de los alumnos. Este ismo educacional es llamado *paradigma de los apoyos*. Es un paradigma que se generó para la atención en particular de los alumnos con necesidades edu-

cativas especiales, aunque existen múltiples autores que defienden la postura generalista de esta corriente, pudiéndola aplicar a todo el alumnado.

Esta idea está conformada de una manera un tanto difusa en el informe Warnock (1978). En este informe se parte de que el aprendizaje viene determinado por tal cantidad de factores, ya sean internos al propio alumno como capacidad de aprendizaje, motivación, intereses, aprendizajes previos, autoestima, etc. o externos como actitud del profesor, nivel curricular, organización de los contenidos, etc., que resulta imposible encontrar un grupo de alumnos que progresen al mismo ritmo, empleen las mismas estrategias de aprendizaje y/o encuentren las mismas dificultades, o lo que es lo mismo que presenten las mismas "necesidades" para afrontar con éxito la tarea de aprender. Es en este análisis del proceso de aprendizaje donde hay que buscar la raíz del concepto de necesidades educativas. Como muy bien se plantea desde el Centro Nacional de Recursos (CNREE) todos los alumnos precisan a lo largo de su escolaridad diversas ayudas pedagógicas de tipo personal, técnico o material, con el objeto de asegurar el logro de los fines generales de la educación...

Por ello, cuando hablamos de necesidades educativas, estamos señalando no sólo a los sujetos que presentan deficiencias y que pueden precisar una atención especializada, sino que hacemos referencia directa a un elevado número de alumnos que a lo largo de su escolaridad precisan de ayudas extraordinarias, es decir, tienen necesidades educativas, bien sea para superar un hándicap que tiene su origen en la propia escuela (lagunas de aprendizaje, dispedagogías, deficiente escolarización, etc.) o en las características diferenciales del propio sujeto. No solo debemos de enfocarnos en las características deficitarias del individuo, sino en todo aquello que rodea su proceso de aprendizaje.

Por ello, queremos realzar la importancia de utilizar una metodología activa como la Montessori en aquellas personas con necesidades especiales y que afecten a todos los elementos de la vida del individuo, y no focalizándose en un aprendizaje dictaminado por y para situaciones escolares.

Paradigma de calidad de vida

Si contemplamos la historia educativa, podemos observar que ha sufrido una evolución básica y ética que repercute en todos los elementos y aspectos inherentes a la persona discapacitada. Esto quiere decir que podemos encontrar desde metodologías más conservadoras centradas en "tapar" la deficiencia (hablando en términos dictaminados por la Organización Mundial de la Salud en 2001) o actuar para hacer que esta deficiencia sea compensada, hasta otras más innovadoras, constructivistas, actuales y ecológicas que basan la educación del individuo discapacitado en la determinación de ciertos apoyos con vistas a una inclusión social y búsqueda de la autonomía personal. Bajo este prisma, hacemos énfasis en el paradigma de calidad de vida propuesto por Verdugo Alonso, en aras a posteriormente enfocar la metodología y los materiales Montessori a esta concepción socioeducativa.

El constructo calidad de vida es difundido por Verdugo Alonso, que define este vocablo como *un concepto multidimensional que incluye un número de dimensiones que reflejan los valores positivos y las experiencias de la vida*. (Cuesta, 2009:115)

La importancia del concepto de calidad de vida radica en que es:

• Una noción sensibilizadora que nos proporciona referencia y guía desde la perspectiva del individuo, centrada en las dimensiones centrales de una vida de calidad.

• Un marco conceptual para evaluar resultados de calidad.

• Un constructo social que guía estrategias.

• Un criterio para evaluar la eficacia de dichas estrategias.

Según este autor, este concepto se bifurca en ocho dimensiones (>Tabla I.)

Estas ocho dimensiones deben de estar configuradas y pormenorizadas para realizar un desarrollo completivo de la persona con discapacidad. ¿Qué quiere decir esto y qué relación tiene con la escuela Montessori? Pues bien, con este modelo debemos de globalizar los objetivos, realizar aprendizajes competenciales y no solo centrarse en el desarrollo cognitivo de la persona discapacitada. Por ello, los materiales multisensoriales de Montessori no estarían encaminados solo a mejorar el aspecto personal

TABLA I. Marco de referencia conceptual y de medida de la calidad de vida

Dimensión	Indicadores
1. Bienestar físico	Estado de salud Actividades de vida diaria Ocio
2. Bienestar emocional	Satisfacción Autoconcepto Ausencia de estrés
3. Relaciones interpersonales	Interacciones Relaciones Apoyos
4. Inclusión social	Integración y participación en la comunidad Roles comunitarios Apoyos sociales
5. Desarrollo personal	Educación Competencia personal Desempeño
6. Bienestar material	Estatus financiero Empleo Vivienda
7. Autodeterminación	Autonomía/control personal Metas y valores personales Elecciones
8. Derechos	Humanos (respecto, dignidad, igualdad) Legales (ciudadanía, acceso, procesos legales)

Tabla I. Modelo de calidad de vida (Verdugo Alonso, 2009)

de individuo, si no que ese mismo material puede y debe de ser utilizado de diversas formas para que interactúe en todas las dimensiones del individuo.

Verdugo Alonso (2011:18) nos plantea la de calidad de vida como *un concepto identificado con el movimiento de avance, innovación y cambio en las prácticas profesionales y en los servicios, permitiendo promover actuaciones a nivel de la persona, de la organización y del sistema social*.

Con ello se pretende que no solo se actúe sobre el individuo con discapacidad, si no que se ponga énfasis en el contexto, en las necesidades del individuo y en la interrelación entre estos dos constructos. De ello se deriva que deberemos proveer a los discapacitados de apoyos para sus necesidades personales, para las necesidades institucionales y para las necesidades sociales; y actuar por ende, en estos tres elementos.

El modelo de calidad de vida es esencial como en el organizado transformador de las nuevas concepciones escolares, puesto que integra cambios curriculares y elimina límites geográficos (forjados en nuestra concepción educativa); renovaciones que la escuela necesita acometer para atender las necesidades y deseos de los alumnos/as. Dicho modelo paradigmático puede contribuir además a la mejora tanto de la planificación educativa como del desarrollo y evaluación de programas individualizados centrados en la persona, cuestión que ahora mismo se contempla en nuestras escuelas desde una perspectiva muy sesgada, reactiva y extremadamente atomista. Asimismo, *una perspectiva de calidad de vida permite evaluar los efectos de la inclusión educativa en áreas no académicas y orientar dinámicas dirigidas a la satisfacción y participación activa del alumno*. (Hegarty, 1994:27)

El concepto de calidad de vida se hace especialmente importante en la Educación Secundaria y posteriores estructuras escolares, puesto que ya el individuo empieza a convertirse en adulto y comienza a demandar las derivaciones de este estadio evolutivo: independencia, autonomía, empleo, etc. *El análisis de las dimensiones e indicadores de calidad de vida no sólo es importante para el éxito en la educación sino que también es vital para lograr el éxito adulto en el empleo y en la autonomía e independencia perso-*

nal. La adolescencia es un importante periodo de transición desde la infancia hacia la vida adulta, y los modelos de calidad de vida han incluido y subrayado la importancia de aspectos clave que los jóvenes con necesidades específicas afrontan (Raphael, 1999).

Las áreas de desarrollo que debemos de contemplar dentro de este modelo nos deben facilitar los procesos de crecimiento personal, tanto en las personas con discapacidad como en los familiares y profesionales que están involucrados en el acompañamiento cotidiano del individuo. Las áreas que se proponen y que deben regir la planificación para implementar modelos de calidad son (MSPSI, 2011)

• Derechos y responsabilidades de usuarios, familiares y profesionales: todas las personas implicadas deben conocer y respetar los derechos de quienes están inmiscuidos en la acción cotidiana con el individuo. Deberán de conocer qué agentes actúan con el individuo, qué competencias y responsabilidades tienen y qué forma de ayudar contemplan, con vistas a realizar una práctica multipersonal, pero completamente organizada.

• Entorno y calidad de vida. El entorno debe ser facilitador, confortable y emancipador para ofrecer oportunidades de desarrollo personal.

• Seguridad y entorno condiciones básicas. El confort y la seguridad del entorno favorecen el desarrollo de procesos personales plenos.

• Participación y toma de decisiones (para conseguir la emancipación). El desarrollo personal debe tener como factor propedéutico la consecución de estrategias de autodeterminación, como elemento irrenunciable para la construcción de proyectos de vida centrados en la persona.

• Programas de acompañamiento en los centros. Las actuaciones que se dan en la vida diaria deben de ser coherentes con las realizadas en las diversas instituciones.

• Organización y gestión de la calidad. Toda institución debe desarrollar un sistema de gestión que facilite y apoye el criterio de la calidad centrada en la persona.

• Participación y vida en comunidad. La inclusión y plena participación en la sociedad es un reto ineludible. Para ello todas las personas como ciudadanos con pleno derecho deben participar activamente en la construcción social.

• Familia y redes sociales. Las familias y redes sociales son el lugar de desarrollo más afectivo y efectivo para las personas, por lo que deben de estar incluidas en el acompañamiento cotidiano como eje principal en la que persona con discapacidad se desenvuelve.

• Calidad de vida emocional. No solo nos debemos de centrar en la estimulación cognitiva y rehabilitación, sin reconocer cómo la persona con discapacidad percibe al otro -cómo se siente ante su situación – qué razonamientos e interpretaciones hace, qué expectativas y motivaciones tiene.

Intervenciones montessori y alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

La metodología Montessori posee unas características definitorias que encajan plenamente en este enfoque.

Nos estamos refiriendo al enfoque práctico que define esta metodología. Cuando nos referimos a Montessori, tenemos por premisas fundamentales el construir activo del niño/a, el aprendizaje multisensorial y la consecución del pensamiento abstracto a través de materiales manipulativos. Esto nos hace ver que estas dos concepciones están configuradas con las mismas nociones éticas y psicoeducativas.

La metodología Montessori es una forma psicoevolutiva de ver la educación. Busca que el niño o niña pueda descubrir y enseñar al resto sus potencialidades a través de la interacción con un ambiente preparado, rico en materiales, infraestructura, afecto y respeto.

Teniendo en cuenta las dimensiones del modelo de calidad de vida antes expuesto, realizaremos una catalogación de cada dimensión y nos referiremos a cómo puede afectar Montessori a ellas, así como las derivaciones de desarrollo que pueden tener:

Dimensión 1: Desarrollo personal

Debemos de tener en cuenta el desarrollo completivo del niño/a, desde el aspecto cognitivo hasta una preocupación por su futura inserción sociolaboral.

El entramado educativo que configura la metodología Montessori, nos hace ver que nos debemos de centrar en las necesidades que presenta el discente, así como determinar los apoyos necesarios. Así pues, una persona que pre-

sente una disfasia, tendrá que trabajar ciertos aspectos inherentes al lenguaje, o una persona con Distrofia de Duchenne, deberá trabajar el aspecto motor y motriz, para evitar su rápida involución.

Para ello, los materiales multisensoriales de Montessori, ofrecen unas posibilidades de aprendizaje y experimentación activa, que hacen que el niño/a se sitúe en un ambiente enriquecedor y dinámico, que no solo trabaja el aspecto abstracto, sino también el desarrollo cognitivo a través de un ambiente multiestimular, aportando grandes avances a la motricidad del niño, a su interacción con el ambiente físico, al conocimiento de las propiedades de los objetos. Así mismo, tendríamos que replantearnos las ideas puras de Montessori en ciertos casos como puede ser los autistas con un alto grado de inflexibilidad o los trastornos obsesivo-compulsivos, puesto que el extremado orden de los objetos, juguetes y rutinas puede producir una acomodación del niño que va en contra de la necesidad de flexibilización horaria y geográfica.

Por ello, esta dimensión debe de afectar a los siguientes constructos:

- Educación: Tener posibilidades de recibir una educación adecuada, de acceder a contenidos interesantes y útiles
- Competencia personal: Disponer de conocimientos y habilidades y realizar acciones de forma autónoma en su vida diaria, su trabajo y su ocio, sus relaciones sociales
- Desempeño: tener éxito en las diferentes actividades que realiza, ser productivo.

Dimensión 2: Autodeterminación

El término autodeterminación tiene dos acepciones principales: puede ser entendida como un *concepto personal, refiriéndose a cuestiones de causalidad y control personal en la conducta y acción humana; y como un concepto aplicado a grupos de personas refiriéndose a sus derechos de determinar su propio estado político y autogobierno*. (Wehmeyer, 2001:114)

En ambas definiciones se hace referencia a ejercer un control o dominio sobre uno mismo o sobre sí mismo y a tener el derecho o poder de autonomía. Esto es un factor esencial que va a marcar la vida de un individuo.

No podemos pensar que las personas con necesidades educativas especiales van a ser dependientes toda la vida, o pensar que la gente debe de tomar decisiones por ellas, puesto que deben de ser ellas las que determinen su propia vida (además, no olvidemos que esto repercute en el bienestar emocional del individuo). Se deben de dar oportunidades a los individuos con necesidades educativas especiales, con vistas a que forjen su capacidad de autodeterminación.

Por lo tanto, en la realización de las actuaciones educativas, se deben de promover situaciones para la consecución de la autonomía y el control personal, se deben de incentivar situaciones en las que el individuo deba de tomar elecciones (sobre todo es muy importante en alumnado con discapacidad intelectual u otros trastornos que afecten al proceso de toma de decisiones) y por último, se le deben de inculcar al individuo metas y valores personales por los que luchar.

Dimensión 3: Relaciones interpersonales

En la metodología Montessori, los niños/as son aprendices activos, investigadores... por lo que se les ofrecen nuevas posibilidades que no se le ofrecerían a un alumno/a que está "atado" a un pupitre. Esto quiere decir que podemos realizar juegos de interacción, de comunicación, etc. que afectarán muy positivamente al desarrollo de este aspecto tan esencial.

Se trata de una respuesta global por cuanto toma como punto de partida la necesidad de que la convivencia (relaciones interpersonales, aprendizaje de la convivencia) se convierta y se aborde como una «cuestión de centro». Así, el centro escolar debe analizar las cuestiones relacionadas con la convivencia – y sus conflictos reales o potenciales – en el contexto del currículo escolar y de todas las decisiones directa o indirectamente relacionadas con él.

Esta respuesta global asume, por tanto, que la cuestión de la convivencia va más allá de la resolución de problemas concretos o de conflictos esporádicos por parte de las personas directamente implicadas en ellos; al contrario, *el aprendizaje de la convivencia, el desarrollo de relaciones interpersonales de colaboración, la práctica de los «hábitos democráticos» fundamentales, se colocan en el centro del currículo escolar y de la estructura organizativa del centro*. (Guerrero Armas, 2009:1)

Dimensión 4: Inclusión social

La trascendencia de vivir con la naturaleza y no sólo conocerla es también esencial en la pedagogía fundada por Montessori, para quien ninguna descripción, ninguna ilustración de cualquier libro puede sustituir a la contemplación de los árboles reales y de toda la vida que los rodea en un bosque real. Por eso en las escuelas Montessori promueven las actividades en y con la naturaleza como parte del programa escolar, adaptando las experiencias a cada etapa de desarrollo. Y cuando hablamos de naturaleza y ambiente, no solo nos debemos de referir a elementos de paisajes u elementos inertes, si no que debemos de incluir al panadero, al policía, al charcutero...

Con esto estamos creando una doble vertiente de aprendizaje: por un lado, estamos incluyendo al niño/a en un ambiente relacional y social; y, por otro lado, estamos enseñándole a esas personas a saber cómo actuar en el futuro con el individuo con necesidades específicas de apoyo educativo. Pongamos como ejemplo un alumno autista sin lenguaje y con una discapacidad intelectual leve-moderada, mayor de edad y sin ninguna otra persona que le acompañe. El charcutero debe aprender que va a expresar sus deseos a través de protodeclarativos, a través de un programa de una Tablet o a través de cualquier Sistema Alternativo o Aumentativo de Comunicación que se haya empleado con él. Con esto, obtenemos un desarrollo del niño con autismo en cuanto a su autonomía e inclusión social; y otro gran objetivo como es la sensibilización social ante estos casos y el entendimiento de dicha discapacidad.

Dimensión 5: Derechos

Esta dimensión es la más difícil de aunar con la metodología Montessori, puesto que hace referencia a los derechos humanos y legales que las personas con necesidades educativas especiales deben conocer y ejercer.

Por una parte, los derechos humanos se los debemos de dar a conocer a través de la experiencia interrelacional del niño/a. Como hemos dicho anteriormente, la aprehensión de valores democráticos es un pilar fundamental que debemos inculcar en el educando, y esto se puede hacer a través de juego. En cuanto a los derechos legales, ya es necesaria la capacidad de abstracción y una comprensión suficiente como para entender el organigrama social occidental en el que estamos inmersos, por lo que ya formaría parte de una educación post-obligatoria.

Dimensión 6: Bienestar emocional

El hilo conductor en la metodología Montessori es el respeto por la individualidad del niño/a, basado en el afecto, lo cual favorece un clima de seguridad y bienestar emocional, que humaniza la relación docente-estudiante y de discentes entre sí. Fomentando ciertos valores que propugna esta metodología, podemos crear ciertos entornos idílicos que ayuden a la consecución del bienestar emocional del niño/a. Debemos hacer conscientes todos los alumnos/as que el error es simplemente un elemento de nuestro aprendizaje, hacer ver que no nos debemos de reír de las personas que se equivocan y que las debemos de ayudar a hacerlos conscientes de los apoyos que necesitan y ayudarlos a que no obstaculicen su vida cotidiana.

Para ello, el juego se hace una dinámica con ineludibles características para la consecución de este objetivo. Los dicentes deben de saber quiénes son, dónde encajan y sentirse bien consigo mismo. Como asevera y evidencia la escuela Montessori de Valencia, los principios por los que nos debemos regir para la consecución de este objetivo son los siguientes:

1. El niño debe sentirse seguro y capaz de confiar en los profesionales que trabajan con ellos.
2. Aprende a respetarse a sí mismo y a los demás.
3. Respeta su entorno y ritmo desarrollando la seguridad en uno mismo.
4. Aprende a relacionarse.
5. Aprende sobre la importancia de la amistad.
6. Desarrolla una disposición positiva para aprender.
7. Aprende a resolver problemas.

Dimensión 7: Bienestar físico

Con bienestar físico no nos estamos refiriendo solamente a la integridad física de nuestros educandos. Con la metodología Montessori y el ambientalismo que esta promueve, debemos de utilizar como recursos potenciales de aprendizaje aquellas cuestiones que afecten al niño/a, y aspectos como el ocio o las enfermedades pueden ser unos grandes aliados.

Se puede educar al niño/a en lo referente a las enfermedades, prevención de ellas, disfrute del tiempo de ocio, elección de alternativas para el desahogo, etc.

Dimensión 8: Bienestar material

En esta dimensión entra en juego el status económico, el empleo y la vivienda. Evidentemente, nosotros no podemos acceder a estos elementos en el periodo de desarrollo en el que está el alumnado, pero sí podremos efectuar programas para el conocimiento del niño/a sobre elementos inherentes a la organización de la vivienda, la formación para el empleo, la elaboración de un curriculum y la preparación para las entrevistas de trabajo... Elementos y acciones que están en consonancia con las ideas Montessori en un estadio evolutivo correspondiente a la Educación Post-obligatoria.

Conclusiones

Actualmente, en la educación de nuestros alumnos/as debemos de tener en cuenta muchos aspectos y elementos que antes no existían. Ya no contemplamos la escuela como aquel espacio cerrado en el que se aprende a leer, sumar y restar, sino que podemos verla como un lugar donde tiene cabida cualquier tipo de aprendizaje.

En la actualidad está muy en boga los aspectos competenciales de nuestros alumnos/as, en base a los cuales no podemos enseñar un conocimiento que quede para nuestra escuela, sino que debemos de forjar un conocimiento enriquecedor y extrapolable a los múltiples dominios de nuestro alumnado.

Por ello, en el presente artículo contemplamos estos objetivos extrapolables a nuestros alumnos/as con necesidades educativas especiales y teniendo en cuenta el proceso educativo desde una perspectiva integral, desde su planificación hasta su evaluación final, y por ello, queremos proponer la metodología Montessori como acérrima seguidora de este aprendizaje para la vida, tanto para aquellas personas con necesidades especiales como para aquellas que no las poseen.

Referências bibliográficas

Cuesta, J.L. (2009). *Trastornos del espectro autista y calidad de vida*. Madrid: La Muralla S.A.

Guerrero-Armas, A. (2009). *Las bases para una respuesta educativa al comportamiento antisocial en los centros escolares*. Revista Temas para la educación, 2, 1-13

Hegarty, S. (1994). *Quality of life at school*. En Goode, D. (Ed.), *Quality of life for persons with disabilities: International perspectives and issues*. Cambridge, MA: Brookline

Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. (2011). *Modelo de calidad de vida aplicado a la atención residencial de personas con necesidades complejas de apoyo La toma de decisiones para el desarrollo de su proyecto de vida*. Recuperado desde: *www.imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/doc_tec_21020.pdf*

Raphael, D. (1999). *The quality of life of exceptional adolescents: Implications for educators*.Exceptionality Education Canada, 9, 157-171

Valencia Montessori School (n.d.) *Conociendo la Educación Montessori. Una visión global del Currículum Montessori, Británico y Español*. Recuperado desde: *www.valenciamontessori.org/wp-content/uploads/2013/10/curriculum_esp.pdf*

Verdugo Alonso, M.A. (2009). *El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida*. Revista de Educación, 349. Mayo-agosto, 23-43

Warnock, H. M. (1978): *Special education needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped children and young people*. London: HMSO

Wehmeyer, M.L. (2001). *Autodeterminación: Una visión de conjunto*. En M.A. Verdugo, y F.B. Jordán de Urríes (Coords.) (1999). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*, 113 – 133. Salamanca: Amarú

ISSN 2421-440X
04
9 772421 440000

Fondazione MONTESSORI ITALIA