



DERECHOS DESDE EL NIDO

RELADEI – REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN INFANTIL VOL. 13(1)
DERECHOS DESDE EL NIDO
Septiembre 2024

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

ON LINE PUBLICATION
www.reladei.net

ISSN 2255-0666

RELEASE DATE Marzo 2022

EDITORIAL MANAGEMENT
Miguel A. Zabalza Beraza. Profesor emérito de la Univ. de Santiago de Compostela, España
miguel.zabalza@usc.es
Massimo Baldacci, Profesor catedrático de la Universidad de Urbino, Italia:
massimo.baldacci@uniurb.it

TECHNICAL SECRETARY
Cristina Mesquita, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal, *cmmgp@pb.pt*
Berta Martini, Università di Urbino Carlo Bo, Italia, *berta.martini@uniurb.it*
María Ainoa Zabalza Cerdeiriña. Univ. de Vigo, España, *mzabalza@uvigo.es*
Mercedes Civarolo, Universidad Nacional de Villa María, Argentina, *mercedescivarolo@gmail.com*

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

EXECUTIVE MANAGEMENT
Orsa, Fondazione Montessori Italia



GRAPHIC AND DESIGN
Ilaria Chiesa, Fondazione Montessori Italia

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

ILADEI EDITORIAL COMMITTEE
Battista Quinto Borghi, Italia, *qborghi@gmail.com*
Lois Ferradás Blanco, España, *lois.ferradas@usc.es*
Julia Oliveira Formosinho, Portugal, *jffformosinho@gmail.com*
Ángeles Abelleira, España, *angelesabelleira@edu.xunta.es*

ITALIAN TRANSLATION SUPERVISOR
Battista Quinto Borghi, Italia, *qborghi@gmail.com*
Rossella D’Ugo, Università di Urbino, Italia,
rossella.dugo@uniurb.it

PORTUGUESE TRANSLATION SUPERVISOR
Cristina Mesquita Pires, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal, *cmesquitapires@gmail.com*

ENGLISH TRANSLATION SUPERVISOR
Raquel Vázquez Ramil, España
mariaraquel.vazquez@uva.es

SCIENTIFIC COMMITTEE
ESPAÑA
Antón, Montserrat, Univ. Aut. de Barcelona (S)
Arnaiz, Vicenç, Menorca (E)
Hoyuelos, Alfredo, Univ. Pública de Navarra (E)
Lera, María José, Univ. de Sevilla (E)
Mir, Ma. Luisa, Univ. Illas Balears (E)
Palacios, Jesús, Univ. de Sevilla (E)
Paniagua, Gema, Equipos de Atención Temprana, Madrid (E)
Parrilla, Angeles, Univ. de Vigo (E)
Pujol, Ma. Antonia, Univ. de Barcelona (E)
Riera, Ma. Antonia, Univ. Illas Balears (E)
Sánchez, Teresa, Univ. Santiago Compostela (E)

ITALIA
Annacontini, Giuseppe, Univ di Lecce (I)
Baldacci, Massimo, Univ. di Urbino (I)
Bellatalla, Luciana, Univ. di Ferrara (I)
Betti, Carmen, Univ. di Firenze
Bondioli, Anna, Univ. di Pavi (I)
Borghi, Battista, Fondazione Montessori Italia
Borghi, Beatrice, Univ. di Bologna (I)
Bulgarelli, Daniela, Univ. di Torino (I)
Cappucci, Davide, Univ. di Firenze (I)
Caso, Rossella, Univ. di Foggia (I)
Catricalà, Angelo, Univ. di Urbino (I)
Cerocchi, Laura, Univ. di Modena-Reggio (I)
Chiantera, Angela, Univ. di Bologna (I)
Colicchi, Enza, Univ di Messina (I)
Cottini, Lucio, Univ. di Udine (I)
Covato, Carmela, Univ. di Roma (I)
D’Amore, Bruno, Univ. di Bologna (I)
D’Ugo, Rossella, Univ di Urbino (I)
Dallari, Marco, Univ. di Trento (I)
De Giorgi, Fulvio, Univ. di Modena-Reggio (I)
De Serio, Barbara, Univ. di Foggia (I)
Del Bene, Raffaella, Univ. di Urbino (I)
Demoszi Silvia, Univ. di Bologna (I)
Di Giandomenico, Isabella, Cnr (I)
Di Pace, Anna, univ. di Foggia, (I)
Di Tore, Pio Alfredo, Univ. di Salerno (I)
Di Tore, Stefano, Univ. di Salerno (I)
Dozza, Liliana, Univ. di Bolzano (I)
Ellerani, Piergiuseppe, Univ. di Lecce (I)
Fabbri, Maurizio, Univ. di Bologna (I)
Federici Ario, Univ. di Uebino (I)
Fioretti, Silvia, Univ di Urbino (I)
Fiorucci, Massimiliano, Univ. di Roma (I)
Frabboni, Franco, Univ. di Bologna (I)
Gariboldi, Antonio, Univ. Modena-R. Emilia (I)
Gigli Alessandra, Univ. di Bologna (I)
Guerra, Monica, U. Studi di Milano-Bicocca (I)
Guerra Luigi, Univ. di Bologna (I)
Kanitza, Silvia, Univ. di Milano (I)
Limone Pierpaolo, Univ. di Foggia (I)
Loiodice, Isabella, Univ. di Foggia (I)
Lopez Grazia Anna, Univ. di Foggia (I)
Luciano, Elena, Univ. di Parma (I)
Lucisano Pietro, Univ. di Roma (I)
Lupi, Andrea, Fondazione Montessori Italia
Macinai,
Emiliano, Univ. di Firenze (I)
Magnoler, Patrizia, Univ. di Macerata (I)
Mangione, Giuseppina, Univ. di Salerno (I)
Marani, Giovanna, Univ. di Urbino (I)
Margiotta Umberto, Univ. di Venezia (I)
Martini, Berta, Univ di Urbino (I)
Mattozzi, Ivo, Univ. di Bologna (I)
Michelini, Maria Chiara, Univ. di Urbino (I)
Michelini, Marisa, Univ. di Udine (I)
Molina Paola, Univ. di Torino (I)
Mortari, Luigina, Univ. di Verona (I)
Musatti Tullia, Cnr, Roma (I)
Nicolini, Paola, Univ. di Macerata (I)
Nigris, Elisabetta, Univ. di Milano (I)
Oliveiro, Alberto, Univ. di Roma
Palmieri, Cristina, Univ. di Milano (I)
Passaseo, Anna Maria, Univ. di Messina (I)
Pellerey, Michele, Univ. di Roma (I)
Pennazio, Valentina, Univ. di Bari (I)
Perla, Loredana, Univ. di Bari (I)
Pesci, Furio, Univ. di Roma (I)
Pezzano, Teodora, Univ. di Reggio Calabria (I)
Picchio, Maria Cristina, Cnr (I)
Pinto, Franca, Univ. di Foggia (I)
Polenghi, Simonetta, Univ. di Milano (I)
Riva Maria, Univ. di Milano (I)
Rizzardi, Mario, Univ. di Urbino (I)
Rossi, Piergiuseppe, Univ. di Macerata (I)
Salis, Francesca, Univ. di Urbino (I)
Santarone, Donatello, Univ. di Urbino (I)
Savio, Donatella, Univ. di Pavia (I)
Sirignano, Chiara, Univ. di Macerata (I)
Stramaglia, Massimiliano, Univ. di Macerata (I)
Striano, Maura, Univ. di Napoli (I)
Terrusi, Marcella, Univ. di Bologna (I)
Tombolato, Monica, Univ. di Urbino (I)
Traverso, Andrea, Univ. di Genova (I)
Ugolini, Monica, Univ. di Urbino (I)
Ulivieri, Simonetta, Univ. di Firenze (I)
Valan, Francesca, Milano
Valentini, Manuela, Univ. Di Urbino (I)
Vannini, Ira, Univ. di Bologna (I)
Vinci, Viviana, Univ. di Bari (I)
Volpicella, Angela, Univ. di Bari (I)
Wallnoefer, Gerwald, Univ. di Bolzano (I)
Zecca, Luisa, Univ. di Milano (I)
Zuccoli, Franca, Univ. di Milano (I)
PORTUGAL – BRASIL
Angotti, Maristela, Un. de Sao Carlos,
Araraquara (B)

Araujo, Sara, Univ. de Porto (P)
Asunção Folque, Univ. de Evora (P)
Da Costa, Jaderson, PUCRS, Porto Alegre (BR)
Da Cunha, Susana, Univ. Federal Rio Grande do Sul, Porto Alegre (BR)
Estela, Ma. Teresa, Univ. Lisboa (P)
Esteves, Manoela, Univ. Lisboa (P)
Figueiredo, Irene, Univ. de Porto (P)
Formosinho, Joao, Univ. Católica de Lisboa (P)
Gabriel Junqueira, Sao Paulo (BR)
Monge, Graciete, Beja (P)
Neves, André, Sao Paulo (BR)
Paiva Campos, Bartolo, Univ. de Porto (P)
Santana, Joao Carlos, PUCRS, Porto Alegre (BR)
Sisto, Celso, Rio de Janeiro (BR)
Syssa Jacob, PUCRS, Porto Alegre (BR)
Villela, Marcos, PUCRS, Porto Alegre (BR)

ARGENTINA – IBEROAMÉRICA
Bertolini, Marta, Univ. Nac. del Noroeste (RA)
Cullen, Carlos, Univ. de Buenos Aires (RA)
De Marco, Néida, Univ. Nac. Río Cuarto (RA)
Escudero, Zulma, Univ. Nac. de San Luis (RA)
Escuredo, José Carlos, Univ. Nac. de Luján (RA)
Iris, María, Univ. Nacional de La Pampa (RA)
Navarro, Marta, Univ. Nac. del Comahue (RA)
Porter Galetar, Univ. Aut. Metropolitana (MEX)
Silva, Ma. del Carmen, Univ. Nac. de Lujan (RA)
Simonstein, Selma (RCH), Chile.

OTROS PAÍSES
Barbour, Nancy, Pennsylvania State Univ. (USA)
Barioni, René, Univ. di Losanna (CH)
Bennett, Jhon, Early Childhood and Family Unit, UNESCO
Bertram, Tony, Centre for Research in Early Childhood (CREC), Birmingham, England
Carr, Margaret, Univ. of Waikato (NZ)
Pascal, Christine, Centre for Research in Early Childhood (CREC), Birmingham, England
Sbaragli, Silvia, Univ. di Locarno (CH)

IN MEMORIAM & EDITORIAL

- 9 In memoriam: Español-italiano
- 11 Editorial español-portugués
~ Mercedes Civarolo y Cristina Mesquita

MONOGRÁFICO

- 25 Derecho al juego, diseño urbano y desarrollo en la primera infancia
~ Gabriela Fernanda Valiño Olombrada
- 33 Derecho de los niños a participar: Ideas de educadores de la primera infancia
~ Nadine Correia, Joana Durães e Cecília Aguiar
- 55 El derecho a Coeducar en la etapa del 0-3. Plan Director Coeducativo (2023-2030) de las Red Municipal de Escuelas Infantiles de Vitoria-Gasteiz
~ Irati Leon Hernandez, Eider Hermoso-Larzabal, Rakel Gamito Gomez y Maria Teresa Vizcarra Morales
- 69 Criança, Infância(s) e educação infantil em tempos de crise pandêmica: por onde andam os direitos das crianças?
~ Ana Paula Braz Maletta, Natália Aparecida Alves Mesquita e Laelma Alves Barros
- 81 An analysis of rights and the citizenship from early childhood education
~ Mariela Andrea Losso Ullmann
- 95 Desarrollo de competencias globales a través del juego intencional: Derecho de participar y tener voz
~ Angela K. Salmon

MISCELANEA

- 113 Affordances theory and children's agency in outdoor contexts: a review of the literature
~ Monica Guerra and Letizia Luini
- 127 Devolver el derecho al aire libre en la infancia: explorar el espacio en una guardería urbana
~ Tânia Ribeiro da Silva e Ana Pinheiro

EXPERIENCIAS

- 141 Periódico Infantil del Jardín de la Universidad Nacional. Una separata desde la Escuela de Arte para Niños y Jóvenes en Bogotá
~ Jorge Raedó

- 155 El Centro de Reutilización Creativa ReMida Buenos Aires presente la Experiencia Camalote
~ Giselle Balero Reche

EN LA RED

- 179 Más allá de las declaraciones
~ Ángeles Abelleira, España

RECENSIONES

- 197 O Direito da Criança ao Respeito
~ Janusz, Korczak; Dallari, Dalmo de Abreu

IN MEMORIAM & EDITORIAL



In memoriam *Franco Frabboni*

MIGUEL ÁNGEL ZABALZA BERAZA

El pasado día 17 de mayo falleció el eminente pedagogo italiano Franco Frabboni (Bologna 1935 – 2024). Para quienes lo hemos conocido y hemos trabajado con él ha sido una pérdida muy dolorosa. Franco fue un auténtico “caposcuola” en todo lo que se refiere a la Educación Infantil. Catedrático de la Universidad de Bologna ejerció un enorme liderazgo en la Pedagogía de Infancia italiana y española. Son muy numerosos sus libros, sus cursos, sus intervenciones en congresos. Franco fue, también, un compañero próximo y generoso con quienes pusimos en marcha esta revista. Estuvo en su origen, ha participado en ella con sus textos, consiguió el apoyo de autores italianos y fue, junto a Massimo Baldacci, nuestro principal valedor en el ámbito académico italiano. Le debemos mucho a nuestro amigo Frabboni y recordarlo y agradecérselo es un deber que asumimos con pena y gozo. ¡Que descanse en paz y con la satisfacción de haber dejado un legado inmenso en las ideas y enfoques actuales sobre la infancia y la educación infantil!

¡Este número de RELADEI te lo dedicamos con mucho cariño, amigo Frabboni!

L' eminente pedagogo italiano Franco Frabboni (Bologna 1935 - 2024) è scomparso il 17 maggio. Per chi lo ha conosciuto e ha lavorato con lui, è stata una perdita molto dolorosa. Franco era un vero “caposcuola” in tutti gli aspetti dell'educazione della prima infanzia. Professore all'Università di Bologna, è stato un grande leader dell'educazione della prima infanzia italiana e spagnola. Numerosi sono i suoi libri, i corsi e gli interventi ai congressi. Franco è stato anche un compagno vicino e generoso di coloro che hanno fondato questa rivista. Ne è stato all'origine, vi ha partecipato con i suoi testi, ha ottenuto il sostegno di autori italiani ed è stato, insieme a Massimo Baldacci, il nostro principale sostenitore in ambito accademico italiano. Dobbiamo molto all'amico Frabboni, e ricordarlo e ringraziarlo è un dovere che assumiamo con dolore e gioia: che riposi in pace e con la soddisfazione di aver lasciato un'eredità immensa nelle idee e negli approcci attuali all'infanzia e all'educazione della prima infanzia!

Ti dedichiamo questo numero di RELADEI con grande affetto, amico Frabboni!

Editorial español-portugués

MARIELA ANDREA LOSSO, ARGENTINA

La Convención de Derechos del Niño de 1989 ha sido un hito en el reconocimiento de los derechos humanos de las Infancias, y podemos constatar importantes avances en las legislaciones promulgadas por las naciones adherentes. Sin embargo, la letra legal no ha alcanzado para institucionalizar estos derechos en plenitud, y las regulaciones quedan a mitad de camino haciendo necesario un análisis profundo y sistemático del proceso de implementación y garantía de lo establecido en la CDN. Todo análisis implica desarmar, ampliar, desplegar y aquí toman relevancia las preguntas que faciliten esa búsqueda pormenorizada de rasgos, persistencias y rupturas – o disrupción- en dicho proceso. En tiempos de profundas crisis humanitarias, sanitarias, económicas como las que estamos transitando, resulta prioritario documentar y dar a conocer los modos en que se viven las infancias contemporáneas. Esta es una forma de visitar la Convención que reivindicó sus derechos

A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) de 1989 foi um marco no reconhecimento dos direitos humanos das crianças e podemos observar avanços importantes na legislação promulgada pelas nações signatárias. Contudo, a letra legal não tem sido suficiente para institucionalizar plenamente esses direitos, e a regulamentação permanece a meio caminho, tornando necessária a realização de uma análise profunda e sistemática do processo de pôr em prática a garantia do que está estabelecido na CDC. Toda a análise envolve desmontar, ampliar, desdobrar e aqui tornam-se relevantes as questões que facilitam essa procura detalhada de características, persistências e mudanças – ou rupturas – nesse processo. Em tempos de profundas crises humanitárias, sanitárias e econômicas como as que vivemos, é prioritário documentar e dar a conhecer as formas como são vividas as infâncias contemporâneas. Esta é uma forma de visitar a Convenção que rei-

y enfatizar sus principios.

El eje de esta presentación se asienta en perspectivas pedagógicas, filosóficas y políticas que reivindican el protagonismo de niñas y niños desde edades tempranas; en ese sentido recuperamos la metáfora de “nido” que también alude al ciclo maternal de la pedagogía Reggio Emilia. Este término no es una palabra más, aquí reivindica el tiempo y espacio propio de las primeras infancias, su acogimiento en nuestros nidos sociales, con compromiso desde la perspectiva de los derechos fundamentales y la reivindicación del rol social de niñas y niños desde su nacimiento. Estas infancias devienen al mundo para habitar diferentes espacios que deberían estar preparados para recibirlos y cobijarlos, planificarse considerando la perspectiva propia de niñas y niños, sus necesidades, deseos, intereses y derechos.

Desde esta perspectiva hemos reunido los artículos y experiencias que conforman la publicación como aporte para la reflexión colectiva sobre la actualidad de los derechos de las primeras infancias. En cada trabajo se analiza la realidad de los derechos, enfocándose en aspectos específicos de la vida de las infancias: el juego, la participación, el arte, la comunicación, la educación y sus relaciones.

En el primer artículo leeremos a **Gabriela Valiño** (Dirección Nacional de Educación Inicial, Argentina), autora de “**Derecho al juego, diseño urbano y desarrollo en la primera infancia**”. El trabajo inicia destacando lo dispuesto en el artículo 31 de la CDN en el que se reconoce como derecho “el descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes”. La autora considera clave la especificidad del juego y sus manifestaciones en la diversidad cultural, familiar, comunitaria y el valor que se le atribuye en cada contexto para su promoción, la creación de oportunidades lúdicas, el acceso a recursos y a entornos apropiados.

Valiño destaca la perspectiva sociocultural en diálogo con aportes de la psicología del desarrollo para analizar las manifestaciones del juego en cada contexto cultural; así como para fundamentar proyectos de promoción del juego y su relación con el paisaje y la arquitectura. Se considera el diseño de entornos al aire libre, que propicien el ejercicio del derecho al juego, la participación e inclusión social de niñas y niños. En este sentido se analiza la relación entre los procesos de urbanización de la población mundial, los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la integración del derecho al juego en políticas públicas que favorezcan la transformación del espacio público para las infancias.

El segundo artículo aborda el juego desde la perspec-

vindicou os direitos das crianças e enfatizar os seus princípios.

O eixo desta apresentação baseia-se em perspectivas pedagógicas, filosóficas e políticas que exigem o protagonismo das crianças desde cedo. Nesse sentido, recuperamos a metáfora do “ninho” que também alude ao ciclo materno da pedagogia de Reggio Emilia. Este termo não é apenas mais uma palavra, através dela se reivindica o tempo e o espaço da primeira infância, a sua recepção nos nossos “ninhos sociais”, assentes nos pressupostos da perspectiva dos direitos fundamentais e a reivindicação do papel social das crianças desde o seu nascimento. Essas infâncias vêm ao mundo para habitar diferentes espaços que devem estar preparados para recebê-las e acolhê-las, planejado e considerando as suas perspectiva, suas necessidades, desejos, interesses e direitos.

Nessa perspectiva, reunimos os artigos e experiências que compõem a publicação como uma contribuição à reflexão coletiva sobre a situação atual dos direitos da infância. Em cada obra é analisada a realidade dos direitos, com foco em aspectos específicos da vida infantil: brincadeira, participação, arte, comunicação, educação e suas relações.

No primeiro artigo leremos **Gabriela Valiño** (Direção Nacional de Educação Infantil, Argentina), autora de “**Derecho al juego, diseño urbano y desarrollo de la primera infancia**”. O trabalho começa por destacar o disposto no artigo 31.º da CDC em que “o descanso, a recreação, o brincar, as atividades recreativas, a vida cultural e as artes” são reconhecidos como um direito. A autora considera fundamental a especificidade do jogo e suas manifestações na diversidade cultural, familiar e comunitária e o valor que lhe é atribuído em cada contexto para a sua promoção, a criação de oportunidades recreativas, o acesso a recursos e ambientes adequados.

Valiño destaca a perspectiva sociocultural em diálogo com contribuições da psicologia do desenvolvimento para analisar as manifestações do ato de brincar em cada contexto cultural; bem como apoiar projetos de divulgação do jogo e sua relação com o paisagismo e a arquitetura. É considerada a concepção de ambientes exteriores que incentivem o exercício do direito à brincadeira, à participação e à inclusão social de meninas e meninos. Nesse sentido, analisa-se a relação entre os processos de urbanização da população mundial, os dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU), e a integração do direito ao brincar nas políticas públicas que favorecem a transformação do

tiva del derecho a la participación. Su autora, **Ángela Salmon** (Florida International University, EE. UU.), analiza el “**Desarrollo de competencias globales a través del juego intencional: Derecho de participar y tener voz**”. Salmon afirma que aprender a través del juego es una experiencia vital diferente al aprendizaje pasivo característico de la escolarización tradicional. Analiza el rol docente y los desafíos que enfrenta en el contexto de una educación que tiene nuevos retos, entre ellos el de orientar procesos creativos, críticos y significativos para los estudiantes en su diversidad. Desde este marco referencial propone revisar la imagen social de niño, concibiéndolos como agentes de cambio. En un contexto globalizado marcado por avances tecnológicos permanentes y situaciones críticas que nos desafían -como el brote de COVID 19-, los niños son parte de estas dinámicas sociales, incluso se convierten en protagonistas de transformaciones históricas. La discusión del estudio se apoya en los artículos XXII, XIII y XXXI de la CDN.

En el marco de estas referencias teóricas y contextuales la autora se pregunta: ¿Qué perfil de ciudadano queremos que los niños desarrollen como consecuencia de nuestro trabajo con ellos? ¿Cuál es el papel del maestro como impulsor de agentes de cambio? ¿Cómo permitimos que los estudiantes desarrollen pensamiento crítico, creatividad, comunicación y colaboración? ¿Qué oportunidades damos a nuestros estudiantes para que participen activamente en la sociedad y que tengan voz? Los conceptos abordados al ensayar respuestas sirven de preámbulo para comprender los ejemplos de los estudios de casos y las investigaciones recuperadas en el artículo.

El escrito concluye enfatizando el rol del educador a cargo de diseñar experiencias de aprendizaje significativas para la vida de los niños, promoviendo su desarrollo como un todo -i.e. desarrollo cognitivo, socioemocional, comunicativo y ético-; crear hábitos de la mente y eliminar brechas entre la escuela y el mundo. Considera que las expectativas del maestro sobre la capacidad del niño como agente de cambio resultan prioritarias y deviene en necesidad para reinventar la forma de enseñar creativa y lúdicamente. El rol actual de los educadores se diferencia del mandato único de impartir conocimiento para ser un facilitador de ambientes que les ayuden a crear y recrear teorías sobre el mundo. Esta tarea requiere de altas expectativas sobre el rol y capacidad de los estudiantes capaces de decidir e innovar.

En el tercer trabajo, **Nadine Correia, Joana Durães, Cecília Aguiar** (Instituto Universitário de

espacio público para as crianças.

O segundo artigo aborda o jogo na perspectiva do direito à participação. Sua autora, **Angela Salmon** (Florida International University, EUA), analisa el “**Desarrollo de competencias globales a través del juego intencional: Derecho de participar y tener voz**”. Salmon afirma que aprender brincando é uma experiência de vida diferente da aprendizagem passiva, característica da escolaridade tradicional. Analisa o papel docente e as vicissitudes que enfrenta no contexto de uma educação que apresenta novos desafios, entre eles o de orientar processos criativos, críticos e significativos para as crianças na sua diversidade. A partir deste referencial, propõe-se rever a imagem social das crianças, concebendo-as como agentes de mudança. Em um contexto globalizado, marcado por avanços tecnológicos permanentes e por situações críticas que nos desafiam - como o surto de COVID 19 -, as crianças fazem parte destas dinâmicas sociais, tornam-se até protagonistas de transformações históricas. A discussão do estudo está amparada nos artigos XXII, XIII e XXXI da CDC.

No quadro destas referências teóricas e contextuais, a autora questiona: Que perfil de cidadão se pretende que as crianças desenvolvam como consequência do nosso trabalho com elas? Qual é o papel do educador como impulsionador dos agentes de mudança? Como capacitamos as crianças a desenvolverem pensamento crítico, criatividade, comunicação e colaboração? Que oportunidades se oferecem às nossas crianças para participarem ativamente na sociedade e terem voz? Os conceitos abordados no ensaio das respostas servem de preámbulo para a compreensão dos exemplos dos estudos de caso e pesquisas recuperados no artigo.

O texto conclui, enfatizando o papel do educador responsável por projetar experiências de aprendizagem significativas para a vida das crianças, promovendo o seu desenvolvimento como um todo, nas vertentes cognitiva, sócio emocional, comunicativa e ética; criar hábitos mentais e eliminar lacunas entre a escola e o mundo. Considera que as expectativas do educador sobre a capacidade da criança como agente de mudança são prioritárias e tornam-se necessárias para reinventar os modos de educar de forma criativa e lúdica. O papel atual dos educadores difere do único mandato de transmitir conhecimento para ser um facilitador de ambientes que os ajudem a criar e recriar teorias sobre o mundo. Esta tarefa exige grandes expectativas sobre o papel e a capacidade das crianças em decidir e inovar.

No terceiro trabalho, **Nadine Correia, Joana Durães, Cecília Aguiar** (Instituto Universitário de Lisboa ISCTE-IUL, CIS-IUL, Lisboa, Portugal), par-

Lisboa ISCTE-IUL, CIS-IUL, Lisboa, Portugal), com-
parten los resultados de su investigación “**Derecho de los niños a participar: Ideas de educadores de la primera infancia**”. Según las autoras la promoción de la participación infantil depende de las representaciones sociales y significaciones que se le atribuyen desde la perspectiva adulta. Resaltan los planteos de la CDN como instrumento legal que define el derecho a participar, que debe ser implementado en los diversos contextos en los que se desarrollan y conviven los niños.

Esta investigación aborda las ideas de educadores sobre este derecho a participar en el Jardín de Infantes. Su objetivo es comprender las concepciones docentes sobre el concepto de participación, sus beneficios, las formas de promoverla, las condiciones y dificultades para su ejercicio. Explican los beneficios de la participación en el bienestar, desarrollo y aprendizaje en la infancia tanto a nivel personal como interpersonal. Conjuntamente analizan las actividades de participación y su relevancia en los procesos educativos y de crianza en la etapa de educación infantil.

Se relaciona la promoción de la participación con el desarrollo de prácticas democráticas que se asientan en las tareas cotidianas y reivindican las posibilidades de expresar ideas, opiniones, puntos de vista y la construcción de consensos. En este sentido se analizan las condiciones para la participación infantil desde las intervenciones docentes, la organización institucional, los recursos y la posibilidad de proponer actividades diversas y estimulantes. También han identificado algunos obstáculos para promover la participación, que las educadoras entrevistadas relacionan con la diversidad de infancias, ciertas características institucionales y su gestión que influyen en la participación que se puede o no promover en los procesos pedagógicos.

El trabajo describe las diferencias en los contextos de participación, incluso en los significados que se le atribuyen en el ámbito socio comunitario y en las familias. Las educadoras entrevistadas plantean la relevancia del Jardín de Infantes como contexto privilegiado para promover el derecho a la participación de las infancias. Concluye con para una mejor comprensión de las ideas de las educadoras sobre el derecho a la participación y sus contribuciones al bienestar infantil; señalando la necesidad de sensibilizar a investigadores y gestores de políticas para crear condiciones y seguimiento de la implementación del derecho a la participación en la educación infantil. Las prácticas analizadas dan cuenta del destacado rol de las educadoras en el logro de más y mejor participación, dado que son quienes proporcionan oportunidades democráticas a las infancias

tilham os resultados da sua investigação “**O direito das crianças à participação: ideias de educadores da primeira infância**”. Segundo as autoras, a promoção da participação das crianças depende das representações sociais e dos significados que são atribuídos às crianças na perspectiva do adulto. Destacam as propostas da CDC como instrumento jurídico que define o direito à participação, que deverá ser aplicado nos diversos contextos em que as crianças se desenvolvem e convivem.

Esta pesquisa aborda as ideias dos educadores sobre esse direito de participação na Educação Infantil. Tem como objetivo compreender as concepções docentes sobre o conceito de participação, seus benefícios, as formas de promovê-la, as condições e dificuldades para o seu exercício. Explicam os benefícios da participação no bem-estar, no desenvolvimento e na aprendizagem na infância, tanto a nível pessoal como interpessoal. Analisam-se as atividades de participação e a sua relevância nos processos educativos e parentais na fase da educação da primeira infância.

A promoção da participação está relacionada com o desenvolvimento de práticas democráticas que se baseiam em tarefas diárias e reivindicam as possibilidades de expressão de ideias, opiniões, pontos de vista e construção de consensos. Nesse sentido, são analisadas as condições de participação das crianças a partir das intervenções docentes, da organização institucional, dos recursos e da possibilidade de propor atividades diversas e estimulantes. Também identificaram alguns obstáculos à promoção da participação, que os educadores entrevistados relacionam com a diversidade das infâncias, certas características institucionais e a sua gestão que influenciam a participação que pode ou não ser promovida nos processos pedagógicos.

As autoras descrevem as diferenças nos contextos de participação, até mesmo nos significados que lhe são atribuídos no âmbito sócio comunitário e nas famílias. Os educadores entrevistados levantam a relevância do Jardim de Infância como contexto privilegiado para promover o direito à participação das crianças. Concluem com uma melhor compreensão das ideias dos educadores sobre o direito à participação e as suas contribuições para o bem-estar das crianças; apontando a necessidade de sensibilizar pesquisadores e gestores de políticas para criar condições e monitorar o exercício do direito à participação na educação infantil. As práticas analisadas mostram o papel destacado dos educadores na conquista de mais e melhor participação, dado que são eles que proporcionam oportunidades democráticas às crianças, promovendo o desenvolvimento de com-

promoviendo el desarrollo de comportamientos sociales, mayor autonomía, capacidad de decisión y elección desde temprana edad.

El cuarto texto se titula **El derecho a Coeducar desde los 0 años: Plan Director Coeducativo (2023-2030) de la Red Municipal de Escuelas Infantiles de Vitoria-Gasteiz**. Sus autoras **Irati Leon Hernandez, Eider Hermoso-Larzabal, Rakel Gamito Gomez, Maria Teresa Vizcarra Morales** de la Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) País Vasco, analizan la escuela como dispositivo en el que se siguen reproduciendo desigualdades de género, raza, cultura o clase. Si bien la legislación promueve la educación desde una perspectiva de género, en muchos centros escolares no se garantiza plenamente el derecho a la educación Coeducativa, “entendida como estrategia para la creación de infancias libres de estereotipos, roles y cargas que limiten el ser individual”.

En este artículo se presenta el caso de la ciudad de Vitoria-Gasteiz, en la cual se ha elaborado el Plan Director Coeducativo de la Red de las Escuelas Infantiles Municipales. El objetivo principal es asegurar que las personas integrantes de las escuelas infantiles sean educadas en los principios de la Coeducación. Para ello, el plan sustenta cinco líneas de trabajo, cada una se compone de objetivos propios, plan de trabajo y evaluación.

Actualmente, la Coeducación es un derecho humano que debería garantizarse desde la primera infancia. En la etapa de cero a tres años, las infancias comienzan a comprender y a ubicarse en el mundo a través del proceso de socialización, siendo el propio cuerpo el punto de partida para explorar el mundo y tener experiencias a través de la puesta en marcha del juego y la experimentación. Se tienen como referencia los espacios-tiempos, los ritmos biológicos y el placer. La Coeducación en esta etapa implica el apoyo y la sensibilidad con el objetivo de favorecer vínculos de apego y afecto seguros, desde el respeto, y la equidad. Fomentar la no violencia, eliminar la distribución de valores, roles, expectativas, intereses, espacios en función del género, así como crear herramientas para la resolución de conflictos que resultan imprescindibles para construir una identidad y un desarrollo personal y colectivo libre desde los primeros años de vida.

Las autoras concluyen su trabajo argumentando que son muchos los ámbitos que abarca la Coeducación y, por lo tanto, es una ardua tarea intentar llegar a todos (v.g. materiales, espacios, comunicación, familias). Resulta necesario poner en marcha planes de actuación desde muy temprana edad, para establecer unas pautas que puedan ser valiosas en el día a día escolar y, así,

portamentos sociais, mais autonomia, capacidade de decisão e escolha desde a tenra idade.

O quarto texto intitula-se **El derecho a Coeducar desde los 0 años: Plan Director Coeducativo (2023-2030) de la Red Municipal de Escuelas Infantiles de Vitoria-Gasteiz**. Seus autores **Irati Leon Hernandez, Eider Hermoso-Larzabal, Rakel Gamito Gomez, Maria Teresa Vizcarra Morales** da Universidade do País Basco - Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) País Basco analisam a escola como um dispositivo no qual as desigualdades de gênero continuam a ser reproduzidas. Embora a legislação promova a educação em uma perspectiva de gênero, em muitas escolas o direito à educação mista não está totalmente garantido, “entendido como uma estratégia para a criação de infâncias livres de estereótipos, papéis e encargos que limitam o ser individual”.

Este artigo apresenta o caso da cidade de Vitória-Gasteiz, onde foi desenvolvido o Plano Diretor Coeducativo da Rede Municipal de Creches. O principal objetivo é garantir que os membros das creches sejam educados nos princípios da Coeducação. Para tal, o plano apoia cinco linhas de trabalho, cada uma composta pelos seus próprios objetivos, plano de trabalho e avaliação.

Atualmente, a Coeducação é um direito humano que deve ser garantido desde a primeira infância. Na etapa de zero a três anos, a criança começa a compreender e a situar-se no mundo através do processo de socialização, sendo o próprio corpo o ponto de partida para explorar o mundo e vivenciar experiências através da realização de brincadeiras e experimentações. O espaço-tempo, os ritmos biológicos e o prazer são tomados como referência. A coeducação nesta fase envolve apoio e sensibilidade com o objetivo de promover vínculos seguros de apego e afeto, baseados no respeito e na equidade.

Os autores concluem o seu trabalho defendendo que existem muitas áreas abrangidas pela Coeducação e, portanto, é uma tarefa árdua tentar chegar a todas elas (por exemplo: materiais, espaços, comunicação, famílias). Desde muito cedo, estabelecer diretrizes que possam ser valiosas no cotidiano educativo e, assim, transformar a prática e garantir, não apenas o direito a uma educação mista, mas que coloque as crianças como sujeitos de direitos.

No quinto artigo **Crianças, Infância(s) e Educação de Infância em tempos de crise pandêmica: para onde vão os direitos das crianças, suas autoras Ana Paula Braz Maletta; Natália Aparecida Alves Mesquita; Laelma Alves Barros**, da Universidade do

transformar la práctica cotidiana y garantizar, no solo el derecho a una educación Coeducativa, sino que sitúe a la infancia como sujeto de derecho.

En el quinto artículo **Niño, Infancia(s) y Educación Infantil en tiempos de crisis pandémica: ¿hacia dónde van los derechos de la niños?, sus autoras Ana Paula Braz Maletta; Natália Aparecida Alves Mesquita; Laelma Alves Barros** de la Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) Brasil, presentan el resultado de una investigación que tuvo como objetivo principal plasmar algunas de las experiencias de docentes de educación infantil en el contexto de la crisis global provocada por la pandemia del COVID-19. Discute la correlación entre las infancias, los niños, sus concepciones y el lugar social que estos sujetos ocuparon y todavía ocupan en el desarrollo curricular en la educación infantil, teniendo en cuenta los derechos de los niños en tiempos de crisis.

Los procedimientos de investigación se basaron en una revisión bibliográfica, seguido de una investigación documental y trabajo de campo realizado a través de entrevistas con docentes que actúan en la red pública de educación infantil en la región metropolitana de la ciudad de Belo Horizonte, estado de Minas Gerais, Brasil. Los análisis de la investigación permitieron comprender que la crisis sanitaria agravó las desigualdades preexistentes no solo en el ámbito social, sino también en el pedagógico, exponiendo la exclusión de aquellos niños que no contaban con el apoyo de sus familiares. La urgencia de acompañar el desarrollo curricular, tanto en el período de distanciamiento social como en el período de reanudación de las actividades presenciales, apunta a los desafíos de pensar los derechos de la niñez frente a currículos prescritos que, a veces y de alguna manera, vetan a los niños el derecho a participar en el desarrollo curricular, especialmente en espacios y tiempos de crisis pandémica.

A través de este estudio, se analizaron algunas experiencias vividas por docentes con aportes de estudios sociales sobre la infancia, niñas y niños como sujetos sociales, de plenos derechos, que deben ser respetados en su contemporaneidad, donde se producen transformaciones a partir de experiencias compartidas con y por los niños. El eje que orientó la investigación ha sido los derechos fundamentales de la niñez, establecidos desde la Declaración Universal de los Derechos del Niño de 1959, particularmente el derecho de la niñez a participar en las decisiones que afectan sus vidas y los derechos de la niñez a aprender y desarrollarse.

El contexto de crisis pandémica permitió comprender la importancia del trabajo que realizan las insti-

Estado de Minas Gerais (UEMG) Brasil, apresentam o resultado de uma pesquisa cujo objetivo principal foi captar algumas experiências de educadores de infância no contexto da crise global causada pela pandemia de COVID-19. Discute a correlação entre as infâncias, as crianças, suas concepções e o lugar social que esses sujeitos ocuparam e ainda ocupam no desenvolvimento curricular na educação de infância, tomando em consideração os direitos das crianças em tempos de crise.

Os procedimentos de pesquisa basearam-se em revisão bibliográfica, seguida de pesquisa documental e trabalho de campo realizado por meio de entrevistas com professores que atuam na rede pública de educação infantil da região metropolitana da cidade de Belo Horizonte, estado de Minas Gerais, Brasil. As análises da pesquisa permitiram compreender que a crise sanitária agravou desigualdades pré-existentes não só na esfera social, mas também na esfera pedagógica, expondo a exclusão daquelas crianças que não contavam com o apoio de suas famílias. A urgência de acompanhar o desenvolvimento curricular, tanto no período de distanciamento social quanto no período de retomada das atividades presenciais, aponta para os desafios de pensar os direitos das crianças diante de currículos prescritos que, às vezes e de alguma forma, vetam o direito das crianças de participar de seu desenvolvimento, especialmente em espaços e tempos de crise pandêmica.

Através deste estudo, foram analisadas algumas experiências vividas por educadoras com contribuições dos estudos sociais sobre a infância, meninas e meninos como sujeitos sociais, com direitos plenos, que devem ser respeitados em sua contemporaneidade, quando ocorrem transformações a partir de experiências compartilhadas com e pelas crianças. O eixo que norteou a investigação foram os direitos fundamentais das crianças, estabelecidos desde a Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959, particularmente o direito das crianças de participar nas decisões que afetam as suas vidas e os direitos das crianças de aprender e desenvolver-se.

O contexto da crise pandêmica permitiu compreender a importância do trabalho desenvolvido pelas instituições de educação infantil, bem como quais os aspectos a considerar para que as medidas estruturais e institucionais não anulem a capacidade de aprendizagem das crianças, mesmo quando ocorrem processos de readaptação, são urgentes e necessários. Propõe-se que o papel das crianças nos currículos da educação infantil deve privilegiar a sua perspectiva, como sujeitos de direitos, participantes, que devem ser ouvidos, compreendidos e que é capaz de ressignificar o currículo que

tuciones de educación infantil, así como cuáles son los aspectos a considerar para que las medidas estructurales e institucionales no anulen la capacidad de aprendizaje de los niños, incluso cuando los procesos de readaptación sean urgentes y necesarios. Se plantea que el rol de los niños en los currículos de educación infantil debe privilegiar su perspectiva, como sujetos de derechos, participantes, activos, que deben ser escuchados, comprendidos y que son capaces de darle nuevos significados al currículo diseñado para ellos.

En las entrevistas realizadas a docentes quedó claro que sin la mediación familiar en el seguimiento de las actividades, ninguna de las alternativas para continuar desarrollando el currículo sería suficiente, lo que resalta la importancia de educación infantil temprana para niños pequeños vinculada a sus contextos de pertenencia y a las familias. Las prácticas pedagógicas propuestas a los niños durante la pandemia, especialmente en la fase de aislamiento, también develan los límites y los esfuerzos de los docentes que actúan en la educación infantil en el acompañamiento permanente a los niños y a sus familias. El contexto crítico de la educación en tiempos de pandemia dejó claro que un currículo destinado a la educación infantil debe -además de abarcar conceptos, principios, procedimientos y actitudes que favorezcan su pleno desarrollo-, brindarles oportunidades para que se expresen y sus voces sean parte del proceso dinámico de construcción de conocimiento en todas sus fases.

Finalmente se presenta otro aporte sobre la Educación Infantil: **An analysis of rights and the citizenship from early childhood education. Mariela Losso** de la Universidad Nacional del Comahue. El artículo sintetiza los resultados de dos investigaciones realizadas en Argentina para analizar las expresiones de los lenguajes en el ámbito de las clases de educación infantil. Se enfocan las interacciones lingüísticas como dinámicas comunicativas dentro del complejo proceso de socialización que se desarrolla en la educación infantil y el rol de docentes y estudiantes. Se identificaron los tipos de expresiones recurrentes en el ámbito escolar y la intrínca red de significados y sentidos que se configuran en la interacción comunicativa.

Analiza la influencia de la intervención de las docentes en el aprendizaje de sus alumnos y alumnas, con la intención de comprender propósitos y contenidos explícitos e implícitos y pensar alternativas, senderos posibles para que el lenguaje escape de algunos controles pedagógicos. También se estudió la relación entre discursos y prácticas educativas que tienen como protagonistas genuinos a niñas y niños en la Educación

é concebido para elas.

Nas entrevistas realizadas com as professoras, ficou claro que sem a mediação familiar no acompanhamento das atividades, nenhuma das alternativas para continuar desenvolvendo o currículo seria suficiente, o que evidencia a importância da educação infantil para crianças pequenas vinculadas aos seus contextos de vida e pertencimento e às suas famílias. As práticas pedagógicas propostas às crianças durante a pandemia, especialmente na fase de isolamento social, também revelam os limites e esforços dos professores que atuam na educação infantil no apoio permanente às crianças e suas famílias. O contexto crítico da educação em tempos de pandemia deixou claro que um currículo destinado à educação infantil deve - além de abranger conceitos, princípios, procedimentos e atitudes que favoreçam o seu pleno desenvolvimento -, proporcionar-lhes oportunidades de expressão de si mesmos e de suas vozes fazer parte do processo dinâmico de construção do conhecimento em todas as suas fases.

Por fim, é apresentada mais uma contribuição sobre **An analysis of rights and the citizenship from early childhood education. Mariela Losso**, da Universidade Nacional de Comahue. O artigo sintetiza os resultados de duas investigações realizadas na Argentina para analisar as expressões das línguas no campo de educação de crianças pequenas. As interações linguísticas são enfocadas como dinâmicas comunicativas dentro do complexo processo de socialização que se desenvolve na educação infantil e no papel de professores e crianças. Foram identificados os tipos de expressões recorrentes no ambiente escolar e a intrínca rede de sentidos e significados que se configuram na interação comunicativa.

Analisa a influência da intervenção dos professores na aprendizagem das crianças com o intuito de compreender finalidades e conteúdos explícitos e implícitos e pensar em alternativas, caminhos possíveis para que a linguagem escape de alguns controles pedagógicos. Também foi estudada a relação entre discursos e práticas educativas que têm meninas e meninos como verdadeiros protagonistas na Educação Infantil, como jogos e atividades com conteúdos lúdicos nos quais eles podem decidir escolher e resolver de forma criativa. O principal objetivo da pesquisa conjugada na escrita tem sido contribuir para a consideração das linguagens – plurais, dinâmicas, extensas – para além de sua conotação como instrumento de comunicação e ensino-aprendizagem. A linguagem também deve ser considerada como construtora de relações sociais na Educação Infantil e com influência relevante nas competências de

Infantil, como lo son los juegos y actividades con contenidos lúdicos en las que pueden decidir, elegir y resolver creativamente. El propósito principal de las investigaciones conjugadas en el escrito ha sido contribuir en la consideración de los lenguajes –plurales, dinámicos, extensos- más allá de su connotación como instrumento de comunicación y de enseñanza-aprendizaje. El lenguaje también debe ser considerado como un constructor de relaciones sociales en la Educación Infantil y con una influencia relevante en las competencias de participación que desarrollan los niños y la garantía de sus derechos.

Barbara Maria Lana Luiz realizó la reseña del Libro: **KORCZAK, Januz, DALLARI Dalmo de Abreu O Direito da Criança ao Respeito**. São Paulo: Summus, 2022. Este libro es parte de una serie de trabajos que recuperan la obra y el pensamiento de Janus Korczak, pedagogo, autor de varias publicaciones sobre la teoría y práctica educativa, que luchó por el reconocimiento de los derechos de las infancias. Fue director del Orfanato Judío de Varsovia, en el que promovió la autonomía creando un sistema de autogobierno propio de los niños. Entre muchas actividades, destaca la edición de un periódico llamado *Maly przeglad* (1926-1939) que se redactaba con el material enviado por sus colaboradores niños que hacían la labor periodística y de redacción de noticias.

El libro elegido resulta especialmente relevante para este número de REDALEI. En su edición en lengua portuguesa tiene como coautor a Dalmo de Abreu Dallari, jurista y educador brasileiro quien recuperó la obra de Korczak y la revitalizó con sus aportes. Ambos autores –que no fueron contemporáneos-, compartieron la lucha por los derechos de las infancias en contextos de opresión – el nazismo en Europa y la dictadura cívica militar en Brasil –. El prefacio de la obra está a cargo del reverendo Jaime Wright, quien tuvo un rol fundamental en la defensa de los derechos humanos en Brasil. O *Direito da Criança ao Respeito* se constituye en una obra esencial para iluminar los debates sobre la protección de las infancias.

Jorge Raedó comparte la experiencia del “*Periódico Infantil del Jardín de la Universidad Nacional. Una separata desde la Escuela de Arte para Niños y Jóvenes en Bogotá*”. Este proyecto con el Jardín Infantil forma parte de la formulación de la Escuela de Arte para Niños y Jóvenes (EANJ) de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia, realizada en 2015. La finalidad de la Escuela de Arte para Niños y Jóvenes es proporcionar una formación integral del niño en el multialfabetismo de los lenguajes del arte.

participação que as crianças desenvolvem e na garantia de seus direitos.

Bárbara Maria Lana Luiz fez a resenha do Livro: **KORCZAK, Januz, DALLARI Dalmo de Abreu O Direito da Criança ao Respeito**. São Paulo: Summus, 2022. Este livro faz parte de uma série de obras que recuperam a obra e o pensamento de Janus Korczak, médico e pedagogo, autor de diversas publicações sobre teoria e prática educacional, que lutou pelo reconhecimento dos direitos das crianças. Foi diretor do Orfanato Judaico em Varsóvia, onde promoveu a autonomia criando um sistema de autogoverno para as crianças. Entre muitas atividades, destaca-se a edição de um jornal denominado *Maly Przegląd* (1926-1939), que foi escrito com o material enviado por seus filhos colaboradores que faziam o trabalho jornalístico e de redação.

O livro escolhido é especialmente relevante para esta edição da REDALEI. Em sua versão em português, tem como coautor Dalmo de Abreu Dallari, jurista e educador brasileiro que recuperou a obra de Korczak e a revitalizou com suas contribuições. Ambos os autores – que não eram contemporâneos – partilhavam a luta pelos direitos das crianças em contextos de opressão – o nazismo na Europa e a ditadura civil-militar no Brasil. O prefácio da obra é do reverendo Jaime Wright, que desempenhou papel fundamental na defesa dos direitos humanos no Brasil. O *Direito da Criança ao Respeito* é uma obra essencial para iluminar debates sobre a proteção das crianças.

Jorge Raedó compartilha a experiência do “*Periódico Infantil del Jardín de la Universidad Nacional. Una separata desde la Escuela de Arte para Niños y Jóvenes en Bogotá*”. Este projeto com o Jardim de Infância faz parte da formulação da Escola de Arte para Crianças e Jovens (EANJ) da Faculdade de Letras da Universidade Nacional da Colômbia, realizada em 2015. A finalidade da Escola de Arte para Crianças e Jovens é proporcionar a formação integral da criança na multi-alfabetização das linguagens da arte. Desenvolve na criança competências de expressão, atingindo um nível que permita a ele candidatar-se ao ingresso no ensino artístico profissional e universitário. Neste relato de experiência são recuperadas contribuições de caráter teórico sobre a EANJ, o que é, o que ensina e como está organizada, e do desenvolvimento de um projeto transdisciplinar realizado com a Educação Infantil. O projeto chamado *Separata “Arte” do Jornal Infantil do Jardim da Universidade Nacional*, foi desenvolvido com dezoito meninos e meninas de quatro anos do grupo Jardim A. O objetivo era a representação em duas dimensões do grupo: a) experiências cotidia-

Desarrolla en el alumno habilidades de expresión, alcanzando un nivel que le permitiría solicitar el ingreso en la educación vocacional y universitaria de artes.

En este relato de experiencia se recuperan aportes del informe teórico sobre la EANJ (qué es, qué enseña, cómo se organiza) y el desarrollo de un proyecto transdisciplinar realizado con el Jardín Infantil. El proyecto se llamó *Separata «Arte»* de PIJUN (Periódico Infantil del Jardín de la Universidad Nacional), fue desarrollado con dieciocho niños y niñas de 4 años del grupo Jardín A. El objetivo era la representación en dos dimensiones de experiencias cotidianas vividas en el Jardín y sugeridas por los artistas invitados.

La *Experiencia Camalote*, es narrada por su autora **Giselle Balero Reche** Coordinadora del Centro de Reutilización Creativa Remida Buenos Aires. Co fundadora de Qipi Argentina. En el texto se desarrolla uno de los proyectos realizados en el Centro de Reutilización Creativa ReMida Buenos Aires, miembro del Network Internacional con sede en Reggio Emilia (Italia). La experiencia se gestó durante el contexto de Pandemia COVID-19, reivindicando la voz de niños, niñas y docentes, las ganas de estar cerca, de sortear los obstáculos y colaborar con lo que está por venir. Inspirado en la filosofía de Reggio Emilia pero en permanente diálogo con la tradición local y su propia identidad (gubernamental y único en América) el Centro expone, en el marco de los requerimientos de una Documentación Pedagógica, algunas coordenadas pedagógicas: el valor de la metáfora y la imagen de rizoma, que surgieron a lo largo del recorrido y que se considera continúan vigentes, pudiendo enriquecer debates educativos actuales.

Para finalizar la introducción del presente monográfico, además de la invitación de encontrarse con los textos y sus autores, les dejamos las significativas palabras de un niño colaborador del *Maly Przegląd* editado por Korczak. Casi un siglo ha transcurrido desde aquella primera edición, y su contenido sigue vigente como un llamado reclamando por la garantía de los derechos de las infancias. En la voz de este niño se conjugan las voces de generaciones jóvenes que protagonizaron y protagonizan la historia. Estamos a tiempo de recuperar y reivindicar el rol de las infancias, sus deseos, necesidades y derechos, porque niñas y niños seguirán pasando las vallas –a pesar de las púas afiladas- para recuperar su espacio - tiempo vital.

El 9 de octubre de 1926, un periodista del periódico “*Mały Przegląd*” visitó el jardín Krasieński de Varsovia para conocer el parque infantil cercado con alambre de

nas vividas no Jardim e b) experiências sugeridas pelos artistas convidados.

A *Experiência Camalote* é narrada por sua autora **Giselle Balero Reche**, Coordenadora do Centro de Reutilização Criativa Remida Buenos Aires - Argentina. O texto desenvolve um dos projetos realizados no Centro de Reutilização Criativa ReMida, Buenos Aires, membro da Rede Internacional com sede em Reggio Emilia (Itália). A experiência foi desenvolvida no contexto da Pandemia da COVID-19, reivindicando as vozes das crianças e dos professores, a vontade de estar perto, de superar obstáculos e colaborar com o que está por vir. Inspirado na filosofia de Reggio Emilia, mas em diálogo permanente com a tradição local e a sua própria identidade governamental e única na América, o Centro expõe, no quadro das exigências da Documentação Pedagógica, algumas coordenadas: o valor da metáfora e a imagem do rizoma, que surgiu ao longo do percurso e que se considera ainda válida, podendo enriquecer os debates educativos atuais.

Para finalizar a introdução deste editorial, além do convite para conhecer os textos e seus autores, deixamos aos nossos leitores e leitoras as significativas palavras de um jovem jornalista colaborador do *Maly Przegląd*, editado por Korczak. Quase um século se passou desde aquela primeira edição e seu conteúdo ainda é válido como um apelo à garantia dos direitos da criança. Nessa voz infantil se combinam as vozes das jovens gerações que protagonizaram e ainda protagonizam a história. Temos tempo para recuperar e reivindicar o papel da infância, os seus desejos, necessidades e direitos, porque meninas e meninos continuarão a atravessar as cercas - apesar espinhos pontiagudos - para recuperar o seu espaço - tempo vital.

Em nove de outubro de 1926, um jornalista do jornal “*Mały Przegląd*” visitou o Jardim Krasieński em Varsóvia para ver o parque infantil cercado com arame farpado, sobre o qual a redação já havia relatado. No dia 22 de outubro, o jovem jornalista escreveu:

Há grama ao redor do playground. Todo o parque infantil é cercado com arame farpado. Os espaços soltos indicam que, apesar dos espinhos pontiagudos, as crianças conseguem entrar. Provavelmente quando a bola cai na grama (...). O problema de recuperar a bola quando ela cai na grama não está regulamentado até hoje. Mas de vez em quando uma bola cai na grama, mesmo durante uma brincadeira muito cautelosa [...] Uma criança olha em volta se não há guarda por perto e salta rapidamente para recuperar seus pertences. O jovem jornalista observa que as crianças aprendem

púas, del que ya había informado la redacción. El 22 de octubre, el joven periodista escribió:

Hay césped alrededor del patio de recreo. Todo el parque infantil está vallado con alambre de púas. Los espacios sueltos indican que a pesar de las púas afiladas, los niños sí entran. Probablemente cuando una pelota cae al césped (...) El problema de recuperar la pelota cuando cae al césped, no ha sido regulado hasta el día de hoy. Pero de vez en cuando una pelota cae al césped, incluso durante una jugada muy cautelosa [...] Un niño mira a su alrededor si no hay ningún guardia cerca y rápidamente salta para recuperar su propiedad. El joven periodista observa que los niños aprenden a saltarse las prohibiciones y a huir del guardia que podría incluso castigarlos con su bastón. Se les priva del verdadero placer de jugar al aire libre. Termina su artículo con una conclusión: los niños se acostumbran a ignorar las normas y a evitar a los guardias, aprenden a tener miedo y a no escuchar. (Fuente: Mały Przegląd. Olga Szymańska. Archivo Jewish Historical Institute. <https://www.jhi.pl/en>)

Cada uno de los trabajos que conforman este número da cuenta de aspectos esenciales de la vida de las infancias desde el nacimiento. Recorriendo sus principales derechos y las vivencias amalgamadas en ellos: el juego, la participación, la educación, la creatividad, las expresiones en sus múltiples lenguajes y formas.

Mariela Andrea Losso
Septiembre, 2024

a quebrar proibições e a fugir do guarda que poderia até puni-las com a bengala. Eles estão privados do verdadeiro prazer de brincar ao ar livre. Ele termina seu artigo com uma conclusão: as crianças se acostumam a ignorar as regras e a evitar os guardas, aprendem a ter medo e a não ouvir. (Fonte: Mały Przegląd. Olga Szymańska. Arquivo do Instituto Histórico Judaico. <https://www.jhi.pl/en>)

Cada uma das obras que compõem este número dá conta de aspetos essenciais da vida infantil desde o nascimento. Percorrendo seus principais direitos e as experiências neles amalgamadas: o brincar, a participação, a educação, a criatividade, as expressões em suas múltiplas linguagens e formas.

Mariela Andrea Losso
Setembro, 2024

MONOGRÁFICO

Derecho al juego, diseño urbano y desarrollo en la primera infancia

Right to play, urban design and early childhood development

Gabriela Fernanda Valiño Olombrada, ARGENTINA

RESUMEN

El artículo 31 de la Declaración de los Derechos del niño reconoce como derecho al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes. Esta variedad de actividades tienen en común que se diferencian de las tareas de carácter obligatorio, pero cada una de ellas presenta características particulares. Es por esto que el derecho al juego exige un marco conceptual específico para el análisis de las condiciones que favorecen o restringen el ejercicio de este derecho. Es clave identificar el valor atribuido al juego en las familias y comunidad para comprender las decisiones en torno a la creación de oportunidades para jugar, el acceso a materiales para distintos tipos de juego y a entornos al aire libre que alienten el juego como una actividad compartida. Desde una perspectiva sociocultural es posible analizar las manifestaciones del juego en cada cultura distinguiendo condiciones que limitan, alienan o solo aceptan al juego en la vida de niñas y niños. Estos estudios en diálogo con los aportes de la psicología del desarrollo facilitan la construcción de fundamentos para proyectos de promoción del juego de manera contextualizada. Asimismo, los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la progresiva urbanización de la población impulsan las relaciones entre paisajismo,

arquitectura y juego para el diseño de entornos al aire libre, que amplíen el ejercicio del derecho al juego y la inclusión social de niñas y niños.

Palabras clave: Juego, Enfoque Sociocultural, Diseño, Desarrollo, Primera Infancia

ABSTRACT

Article 31 of the Declaration of the Rights of the Child recognizes the right to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts. This variety of activities have in common that they are different from mandatory tasks, but each of them has particular characteristics. This is why the right to play requires a specific conceptual framework for the analysis of the conditions that favor or restrict the exercise of this right. The identification of the value attributed to play in families and communities is the key to understand the decisions around opportunities to play, access to materials for different types of play, and outdoor environments that encourage play as a shared activity. From a sociocultural perspective it is possible to analyze the manifestations of play in each culture, distinguishing conditions that limit, encourage or only accept play in the lives of girls and boys. These studies in dialogue with the contributions of developmental psychology

facilitate the construction of foundations for projects to promote play in a contextualized manner. Likewise, the Sustainable Development Goals and the progressive urbanization of the population promote the relationships between landscaping, architecture and play for the design of outdoor environments, which expand the exercise of the right to play and social inclusion of girls and boys.

Key words: *Play, Sociocultural Approach, Design, Developmente, Early Childhood*

INTRODUCCIÓN

La Declaración de Ginebra del año 1924 es el primer texto de carácter internacional que explicita un conjunto de derechos específicos para la infancia, pero es el principio VII de la Declaración de los Derechos del niño del año 1959, que reconoce al juego como un derecho. Una proclamación que se retoma a través del artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del niño de las Naciones Unidas de 1989, que reconoce como derecho al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes. Este artículo agrupa un conjunto de actividades no obligatorias que presentan cualidades diferentes entre sí, y que en diálogo con otros artículos visibilizan las características y necesidades de la infancia. En el año 2013, el Comité de los derechos del niño emite la Observación general N°17 para expresar su preocupación por el escaso reconocimiento de los Estados a los derechos contenidos en el artículo 31, y presenta un conjunto de orientaciones. Este documento está dirigido especialmente a los Estados, aunque oficia de referencia para proyectos y acciones diseñados, financiados e implementados por organizaciones de la sociedad civil y la comunidad en general. Este recorrido histórico revela que, en estas normativas internacionales, el juego queda asociado a diversas actividades. Por lo tanto, el análisis del cumplimiento del derecho al juego exige un marco conceptual específico, para distinguirlo entre las actividades que engloba el artículo 31 de la Convención.

En concordancia con diversas teorías sobre la infancia, se afirma que el juego es una actividad universal, pero corresponde asumir que la organización cultural de las sociedades le atribuye diversos sentidos al valor del juego en el bienestar y el desarrollo infantil. Desde una perspectiva sociocultural, el juego se analiza como una práctica social organizada a través de reglas implícitas o explícitas, que guían la

participación, las acciones, y el uso de objetos en un marco imaginario. Gaskins, Haight y Lancy (2006) sostienen que el juego es una actividad culturalmente estructurada que varía entre culturas, y al interior de cada una de ellas, como resultado de las diferencias en las creencias y valores que sostienen las prácticas de crianza. Han estudiado situaciones de juego en la vida cotidiana y los significados que los adultos le atribuyen a esta actividad. Los autores diferencian entre adultos que participan, facilitan o aceptan el juego de niñas y niños. Los adultos que participan del juego, lo consideran una actividad valiosa para el desarrollo infantil, se ubican en una posición de pares y favorecen las posibilidades de aprendizaje. Un segundo contexto identificado es aquel en el que los adultos aceptan el juego en la infancia pero le dedican poco tiempo o interés. Finalmente, en el tercer contexto analizado, el juego es aceptado por los adultos pero está estrictamente limitado ya que se jerarquizan las responsabilidades de la vida diaria o las tareas productivas de la economía familiar.

Los contextos que limitan las experiencias de juego lo consideran una distracción para el cumplimiento de tareas hogareñas o escolares, o un riesgo en función de las características de la vivienda o el entorno. Cuando el juego se acepta como una característica típica de la infancia se espera que surja naturalmente “del interior de cada niña y niño”, casi con independencia de cualquier condición o intervención. En cambio, cuando las familias y sociedades asumen que el juego es una actividad para enriquecer y complejizar, las decisiones se orientan con claridad en torno a la reserva de tiempos para su desarrollo, la selección de espacios y materiales acordes a cada juego, la ampliación de interacciones entre pares y adultos, y el diseño de entornos urbanos para jugar. Desde esta posición, se considera al juego como un saber y una práctica cultural que se enseña a través de la experiencia conjunta (Emiliozzi, Renati, Viñes, Mazzuchi Lopez, Onnini y Toledo, 2011). Estas diferencias en las atribuciones sobre el valor del juego en la vida de niñas y niños forman parte de la cultura de cada sociedad, y puede colaborar en la comprensión de la ausencia o debilidad de políticas públicas en torno al derecho al juego.

La perspectiva sociocultural del desarrollo humano estudia las prácticas culturales como contextos que guían el aprendizaje y el desarrollo de las facultades psicológicas a través de tareas que se consideran relevantes, y que inciden en el proceso de construcción de la identidad. Las investigaciones de Barbara Rogoff

(1993) contrastan las trayectorias del desarrollo niñas y niños de clase media urbana criados desde supuestos del modelo euroamericano centrado en el progreso académico, con las habilidades y aprendizajes de niñas y niños pertenecientes a grupos rurales indígenas con bajos niveles de escolarización, actividades cotidianas y productivas basadas en una tecnología preindustrial de carácter ancestral, y una dinámica de vida basada en la subsistencia. Las familias de clase media escolarizada y urbana ofrecen actividades, juegos y juguetes para niñas y niños, que no participan en las actividades de los mayores. En cambio, en las culturas rurales indígenas niñas y niños se integran y colaboran en las actividades de la vida cotidiana con diversos niveles de responsabilidad, y sin existir una diferencia centrada en la edad. En estos contextos, algunas de las situaciones de juego se entremezclan en actividades relevantes para la familia y comunidad casi a modo de ensayos de las tareas a aprender.

La investigación etnográfica de Bowen (2015) en Odisha Rural explica la continuidad entre los contenidos valorados en la comunidad, que se expresan en ritos, la economía y la cultura, y los juegos. En esta localidad, la subsistencia de los hogares se sostiene en la agricultura y la actividad forestal realizadas a través de técnicas tradicionales. La centralidad de la tierra como fuente de vida está presente en el juego cuando se dibujan tableros en la tierra, se modelan muñecos en arcilla y se realizan bates de cricket y palos de hockey en madera. Esta investigación permite reconocer la relación de los juegos con el entorno natural no sólo en los objetos para jugar o el trazado de tableros de juego, sino también a través de una cartografía imaginaria que niñas y niños construyeron de manera narrativa para señalar zonas para jugar determinados juegos, y lugares riesgosos en virtud de las creencias locales. En esta misma línea de análisis, el autor señala los incipientes cambios en el juego a partir de la transformación del entorno generada por el desarrollo de autopistas, la instalación de comercios de escala global y los medios de comunicación, que ratifica la naturaleza social del juego y sus modificaciones en sintonía con la dinámica socioeconómica y cultural.

ENFOQUE SOCIOCULTURAL DEL JUEGO

La organización de cada comunidad y cultura define los tipos de juego y los juegos que se juegan, así como con quienes se puede compartir la experiencia, los lugares y tiempos disponibles y el acce-

so a materiales idóneos. El análisis de las situaciones revelan que la elección de los juegos y su organización nunca es absolutamente libre, autodirigida o intrínsecamente motivada, en tanto jugar con otros implica compromiso y negociación entre jugadores, las características físicas del entorno y los objetos, y las expectativas de la cultura (Russell, Ardelean y Smith, 2021). Estas consideraciones permiten tomar distancia de concepciones que siguen interpretando al juego como una conducta infantil que surge naturalmente, independientemente de las convicciones y metas de cada contexto.

En algunos contextos de vida, que se caracterizan por hábitats adecuados a las necesidades de las personas, el juego se despliega entre niñas y niños, familiares y vecinos haciendo uso de los materiales disponibles, sean objetos de uso diario o juguetes. “*En lugar de necesitar una ubicación específica designada, el espacio de juego se crea a través de las interacciones dinámicas y cambiantes entre los niños y los materiales y símbolos presentes en cualquier parte; la acción de jugar de los niños ocupa y crea el espacio*” (Lester y Russell, 2011,p11). En cambio, para niñas y niños que viven en situación de pobreza, que están expuestos a alcantarillas contaminadas, hacinamiento en las viviendas, entornos de riesgo por violencia, basurales a cielo abierto, y rutas o autopistas en el borde de los asentamientos, es fundamental que cuenten con un espacio específico, materiales idóneos para diferentes tipos de juego, y tiempos estables y frecuentes para reunirse a jugar con pares (Valiño, 2017).

La diversidad de biografías de juego implica que niñas y niños ingresan al sistema educativo con saberes dispares en relación al juego como actividad compartida, los juegos y los juguetes. Representa un desafío para los docentes, el análisis de los procesos de pensamiento implicados en cada juego en diálogo con la heterogeneidad de estados de conocimiento de niñas y niños. En el ámbito de la educación inicial, se reconoce las posibilidades de aprendizaje que el juego dramático, de construcción y con reglas convencionales favorece en la primera infancia (Trister Dodge, Colker y Heroman, 2004; Bodrova y Leon, 2004). El juego dramático se destaca porque la representación imaginaria de situaciones sociales implica interdependencia de roles, diálogos, acciones y combinación de objetos, que constituyen características valiosas para el desarrollo de la capacidad representativa, la autorregulación y el lenguaje (Sarlé y Rosemberg, 2015; Estrugo y Moreira, 2020; Gonzalez Moreno, 2021). Los juegos de construcción involucran mate-

riales que requieren destrezas motrices con distinto nivel de complejidad para resolver los ensambles. Bruner (1995), en su investigación sobre grupos de juego, identificó que los juegos constructivos resultan más extensos en el tiempo porque el material opera como aliciente para concretar una construcción a través de ensambles sucesivos. Dejó expuesto que los materiales constructivos, a diferencia de aquellos que se utilizan para modelar, impulsan la capacidad combinatoria ya que facilitan variaciones entre medios y fines. Por otra parte, los juegos con reglas convencionales implican reglas explícitas que establecen la meta y la dinámica de la participación. Estas dos cualidades promueven la comparación de acciones durante el proceso de juego y su relación con los resultados, que a través de práctica regular configuran las condiciones para la construcción de estrategias. Con relación al desarrollo del lenguaje, las situaciones de competencia o conflicto propias de la práctica de cualquier tipo de juego constituyen oportunidades para el desarrollo de estrategias argumentativas que colaboran en la resolución de la confrontación y favorecen la continuidad del juego (Migdalek, Rosemberg y Santibáñez Yáñez, 2014).

En las instituciones educativas, el diseño y la selección de materiales, la ambientación de los entornos de juego tanto interiores como exteriores, y la participación de los docentes como jugadores constituyen aspectos clave para favorecer avances en la apropiación de esta práctica cultural. En el ámbito escolar se incluyen juegos como herramientas didácticas para abordar contenidos de variadas disciplinas. Esta posibilidad descansa en el dominio de las reglas implícitas y explícitas de cada juego, como condición para que niñas y niños direccionen el proceso de aprendizaje hacia contenidos de matemática, ciencias sociales o lenguaje. En este sentido, es oportuno reconocer un proceso que se inicia en el “aprender a jugar”, centrado en el reconocimiento de las características y dinámica de cada tipo de juego, en dirección al “jugar para aprender” que ubica al juego como actividad didáctica, y que se centra en contenidos de las disciplinas. Un aprendizaje sostenido sobre el juego como actividad y de diversos juegos en particular que favorece el desarrollo integral en la primera infancia. Más allá de estas oportunidades para jugar, generalmente implementadas en las aulas, los patios escolares y los recreos son contextos adecuados para la implementación de proyectos orientados hacia el juego motor y la actividad física (Russell, Ardelean y Smith, 2021). Este tipo de proyectos reafirman la responsabilidad

de las instituciones escolares con relación al derecho al juego, y recuperan el valor de la escolarización para el bienestar emocional y físico de niñas y niños.

La dinámica socioemocional y los procesos de pensamiento involucrados en los juegos resultan muy valiosos para el desarrollo subjetivo en tiempos inciertos, en un mundo globalizado que amplía las experiencias sociales interculturales de manera sostenida en todos los países. *“El principal valor adaptativo del juego parece recaer en saber regular los procesos emocionales a los acontecimientos inesperados que se presentan durante el juego. La capacidad de regular las respuestas emocionales ante las alteraciones y de reducir los niveles de estrés mejora la capacidad para sobrellevar la incertidumbre y permite el desarrollo de otras habilidades (motoras, cognitivas y sociales) que pueden ser aprovechadas en la situación del momento.”* (Lester y Russell, 2011, p14). Por otra parte, en el juego la ausencia de consecuencias negativas facilita la flexibilidad en las actitudes y comportamientos, ante limitaciones de la acción o los materiales de juego, que genera un clima de bienestar entre los jugadores. El desafío para las familias, educadores, organizaciones de la sociedad civil y políticas públicas es generar condiciones que promuevan situaciones de juego positivas para niñas y niños, que desalienten los comportamientos disruptivos o la discriminación.

DISEÑO URBANO DE ENTORNOS DE JUEGO AL AIRE LIBRE

La población mundial se concentra en centros urbanos interculturales que presentan múltiples desafíos en relación a la calidad de vida, la participación e integración social y el cuidado del ambiente. La ciudad como sistema complejo es un nodo que concentra una variedad de procesos sobre los elementos que recibe -población, recursos, información-, para integrarlos a su propia estructura y garantizar el crecimiento. La naturaleza de las ciudades es inestable y por lo tanto incierta, cualidades que exigen un alto nivel de monitoreo y de flexibilidad en las políticas públicas (Boccollini, 2016). El territorio urbano es heterogéneo y presenta fragmentaciones de distinto tipo que expresan procesos de diferenciación, desigualdad y segregación social. Durante los últimos años, se implementan diversos proyectos de mejora de los barrios precarios en ciudades de Latinoamérica (Rojas, 2009). La ampliación de luminarias, la organización de centros de interés cultural -parques, paseos gastronómicos, entre otros-, la construcción

de escuelas, la instalación de oficinas de gobierno son algunas de las decisiones orientadas hacia la integración y el intercambio entre ciudadanos. Por otra parte, es oportuno señalar que la dinámica de las ciudades incluye procesos de regeneración urbana, activados a través de emprendimientos inmobiliarios y políticas públicas, que dan lugar a cambios evidentes en la población, la identidad y la dinámica de los barrios. El análisis sobre los cambios en la urbanización y los desafíos que conlleva es una oportunidad para incluir el diseño de espacios de juego, ya que la mayoría de las viviendas no cuentan con espacios internos y externos amplios que se puedan destinar a la práctica de diversos juegos.

En el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible para la actualización de las ciudades, que los países firmantes acordaron cumplir hacia el 2030, el derecho al juego y los espacios públicos pueden considerarse contextos para la participación inclusiva de personas de diferentes culturas y edades. El desafío actual es que la agenda de las políticas urbanas establezcan objetivos, seleccionen territorios y reserven presupuestos para el diseño de espacios naturales de juego que amplíen el ejercicio de este derecho en niñas y niños en los diversos barrios de cada ciudad. Navarro Martínez (2013) sostiene que las teorías pedagógicas de mediados del siglo XIX en torno a la infancia, los juegos y los juguetes impulsaron la aparición del concepto de playground, aunque reconoce que el automóvil transformó profundamente las calles, impidiendo a niñas y niños disfrutar de espacios cercanos a sus viviendas. La dinámica de las ciudades en diálogo al mundo del trabajo y la escolarización obligatoria derivó en un tráfico vertiginoso, la ampliación y diversificación del transporte público y privado, la determinación de sendas peatonales, entre otros aspectos que establecieron usos fijos del espacio público con la intención de gestionar la experiencia social, pero que determinaron límites para la espontaneidad en la acción y la participación ciudadana.

Los espacios urbanos destinados al juego en la primera infancia coinciden en su apariencia estética y tipo de objetos por las normativas de seguridad establecidas que solo pueden cumplir los equipamientos industrializados. “En este sentido, surge una pregunta: ¿qué tan pertinente es la creación de espacios específicos para los niños en la ciudad y cómo se logra el equilibrio entre su necesidad de protección y su necesidad de autonomía?” (Gülgönen y Corona, 2016). Una respuesta a esta pregunta puede encontrarse en los parques y jardines urbanos diseñados por Ram

Eisenberg, quien comprende al juego a través de un modelo de dos círculos emocionales y espaciales: uno que representa la seguridad y otro el descubrimiento. En una entrevista que le realizó Pamela Druckerman (2021) explica su enfoque sobre el diseño de entornos de juego al aire libre, especialmente pensados para la primera infancia. Sostiene que a partir del año, niñas y niños empiezan a interesarse por las texturas del entorno cercano y a descubrirlo a través del tacto: juegan con hormigas, tierra, y hojas, y muestran poco interés en los elementos fijos para jugar. A medida que se desarrolla la capacidad de movimiento y la independencia, niñas y niños disfrutan caminando y trepando. Sobre su enfoque de diseño, afirma “En mis parques, prefiero dejar espacios naturales sin tocar y accesibles. Utilizo piedras, plantas y hierbas aromáticas. Sigo estas pautas siempre que puedo, para ofrecer experiencias sensoriales que vayan más allá de lo meramente visual” (ob. cit, p85). Por otra parte, aclara que en sus diseños incluye algún equipo de juego solo para cumplir con las normativas y las expectativas de la gente, pero critica su artificialidad presente en los materiales con los que se realizan -acero y plástico-, los colores agresivos y la ausencia de texturas. Su visión sobre el juego en la infancia, que aúna seguridad y descubrimiento, deriva en un enfoque sobre el diseño de parques que integra materiales naturales -piedras, árboles, arena, agua, plantas de diverso tipo- en variados sectores que activan el movimiento, amplían la exploración, la experiencia sensorial y la combinación de elementos naturales para la organización de diversos juegos.

Prieske, Withagen, Smith, Frank y Zaal (2014) en su investigación sobre las características del entorno de juego y el comportamiento de niñas y niños, recuperan el concepto affordances acuñado por el psicólogo James Gibson que inicialmente refería a las acciones que las características físicas de los objetos y el entorno activan o favorecen. Años después este autor, al jerarquizar la agencialidad de la acción y el comportamiento, y el autocontrol, define affordances en términos de posibilidad para la acción y el comportamiento. Este concepto constituye una referencia valiosa para el diseño de espacios y objetos de juego al aire libre al reconocer una relación de mutua modificación entre las personas y el entorno, y al mismo tiempo una variedad de posibilidades de movimiento y destrezas. La planificación de espacios de juego desde una perspectiva contextualizada incluye el relevamiento de problemáticas locales. Ese es el caso del proyecto de renovación de los ambientes exteriores de

los centros de educación infantil, diseñado e implementado por Cosco, Moore y Smith (2014), para la prevención de la obesidad en niñas y niños entre 2 y 5 años. Esta intervención se basa en diversas investigaciones que han demostrado que la actividad física en la primera infancia es motivada por las características de los entornos externos y que las experiencias en espacios naturales despierta el interés por el consumo de vegetales y frutas. Se trata de un modelo de intervención participativa que incluye un instrumento de evaluación de la calidad del ambiente externo de los centros de educación infantil, capacitación a educadores, financiamiento, acompañamiento y sitio virtual de cada proyecto, y el mapeo del comportamiento pre y post renovación. Estos mapas del comportamiento de niñas y niños en ambientes externos de juego permiten registrar el uso de los entornos y los objetos de manera precisa, para luego procesar y analizar la intervención de manera integral. Se considera una metodología replicable para el monitoreo de proyectos que pueden generar información valiosa para la ratificación o modificación de los criterios que los sustentan. Por otra parte, constituyen representaciones externas de la información que promueven la reflexión y discusión de diversos actores sociales, como profesionales y técnicos, familias, niñas y niños, responsables de la política pública y comunidad en general.

CONCLUSIONES

El enfoque de derechos requiere definiciones teóricas y referencias conceptuales específicas sobre juego para el diseño e implementación de políticas públicas que efectivamente amplíen el ejercicio de este derecho en diversos contextos. La perspectiva sociocultural reconoce que el juego y los juegos forman parte del patrimonio de las sociedades y que su práctica está condicionada por las características de los entornos y las viviendas, las creencias y expectativas de las familias, educadores y comunidad, el acceso a materiales de juego, y la disponibilidad de tiempos y espacios para jugar con otros.

Los sentidos atribuidos al valor del juego en la primera infancia constituyen un contenido mental que direcciona las acciones de los adultos de crianza y los decisores de la política educativa y social. Los proyectos para la ampliación del derecho al juego podrían resultar ineficaces en tanto se fundamenten en una concepción de juego universal casi homogénea que

desatienda las particularidades de cada comunidad o región del mundo. En este sentido, es oportuno asumir una perspectiva sociocultural, que integre esquemas, costumbres, y conocimientos de cada contexto con otras concepciones y referencias conceptuales sobre el juego, con el objetivo de generar condiciones efectivas de aprendizaje y práctica de diversos juegos para el desarrollo integral y el bienestar subjetivo en niñas y niños. Desde esta perspectiva, en el marco de la urbanización de la población mundial y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, el derecho al juego se integra a las políticas públicas a través de múltiples estrategias de transformación del espacio público que amplían el ejercicio de este derecho en niñas y niños.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boccolini, S. (2016). El evento urbano. La ciudad como un sistema complejo lejos del equilibrio. *Quid* 16, (6), 186-218.

Bodrova, E. y Leong, D. (2004). *Herramientas de la mente: el aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. México: Pearson.

Bowen, Z. (2015). Play on the mother-ground: children's games in rural Odisha. *South Asian History and Culture*, 6, (3), 303-347.

Bruner, J. (1995). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.

Cosco, N., Moore, R. y, Smith, W. (2014). Childcare Outdoor Renovation as a Built Environment Health Promotion Strategy: Evaluating the Preventing Obesity by Design Intervention. *American Journal of Health Promotion*, 28, (3).

Druckerman, P. (2021). Ensayo fotográfico y entrevista con Ram Eisenberg: "Jugar es tener libertad para explorar y satisfacer la curiosidad natural". *Espacio para la Infancia*, 49, 82-90.

Emiliozzi, V., Renati, M., Viñes, N., Mazzuchi Lopez, M., Onnini, S. y Toledo, J. (2011). En busca del buen jugador: Entre saber jugar y saber el juego. *ÁGORA para la Educación Física y el Deporte*, 13, (1), 111-121.

Gaskins, S., Haight, W. y Lancy, D. (2006) The cultural construction of play, En Goncu, A. y Gaskins, S. *Play and development: evolutionary, sociocultural and functional perspectives*. (170-202). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Gonzalez Moreno, C. (2021). *Importancia del juego temático de roles en la edad preescolar*. México. Nueva Época, LII, (I), 299-320.

Gülgönen, T. y Corona, Y. (2016). Los espacios de juego para la primera infancia. En Del Río Lugo, N. (coord). *La primera infancia en el espacio público. Experiencias latinoamericanas*. (31-44). México: UAM/Childwatch/OEI.

Lester, S. y Russell, W. (2011). *El derecho de los niños y las niñas a jugar: Análisis de la importancia del juego en las vidas de niños y niñas de todo el mundo*. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano 57s. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.

Migadalek, M., Rosemberg, C. y Santibáñez Yáñez, C. (2014). La Génesis de la Argumentación. Un Estudio con Niños de 3 a 5 Años en Distintos Contextos de Juego. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 19, (3) (September-December), 251-267.

Navarro Martinez, V. (2013). Playgrounds del siglo XXI: una reflexión sobre los espacios de juego de la infancia. *Arquitectonics*, 1, 189-201.

Prieske, B., Withagen, R., Smith, J., Frank y Zaal, F. (2015). Affordances in a simple playscape: Are children attracted to challenging affordances? *Journal of Environmental Psychology*, 41, 101-111.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Buenos Aires: Paidós.

Rojas, E. (ed). (2009). *Construir ciudades: mejoramiento de barrios y calidad de vida urbana*. Banco Interamericano de Desarrollo.

Russell, W. (ed). (2021). The Case for Play in Schools: A review of the literature. *Outdoor Play and Learning*.

Sarlé, P. y Rosemberg, C (2015). Dale que... *El juego dramático y el desarrollo del lenguaje en los niños pequeños*. Rosario: Homosapiens.

Valiño, G. (2017). *Jugar juntos y aprender distintos juegos*. Agencia Magno. Universidad Católica Argentina. https://wadmin.uca.edu.ar/public/ckeditor/Compromiso%20Social/Jugar_juntos_y_aprender_distintos_juegosPDF_compressed.pdf

Valiño Olombrada, G.F. (2024). Derecho al juego, diseño urbano y desarrollo en la primera infancia. *RELAdEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 13 (1), 25-31
Disponble en <http://www.reladei.com>



Gabriela Fernanda Valiño Olombrada
Pontificia Universidad Católica Argentina
Argentina
gabrielavalino@uca.edu.ar

Licenciada en Psicopedagogía y profesora de la licenciatura en Psicopedagogía de la Pontificia Universidad Católica Argentina. Integrante del equipo técnico de la Dirección de Educación del Nivel Inicial del Ministerio de Capital Humano de Argentina. Capacitadora de docentes, directivos y supervisores del Nivel Inicial. Autora de diversas publicaciones sobre juego, aprendizaje, desarrollo y educación de la primera infancia.

Direito de participação das crianças: Ideias de educadoras de infância

Direito de participação das crianças: Ideias de educadoras de infância

Children’s right to participation: Early childhood education teachers’ ideas

Nadine Correia, Joana Durães, Cecília Aguiar, PORTUGAL

RESUMO

Este estudo, de carácter qualitativo, procurou investigar as ideias de educadores/as de infância sobre o direito de participação das crianças. Participaram 59 educadoras da região da Grande Lisboa. Os dados, recolhidos através de entrevistas semiestruturadas e analisados através de análise de conteúdo, sugerem que as educadoras concebem o direito de participação em função de quatro dimensões: contribuir, ser ouvida, ter agência, e tomar decisões. As educadoras consideram que o exercício de participação comporta benefícios para as crianças, a nível individual e interpessoal. Quanto às condições para implementação da participação, reconhecem a importância do seu papel, enquanto profissionais. Identificam, no entanto, desafios à sua promoção, centrados sobretudo nas características das crianças. Este trabalho sugere a necessidade de sensibilizar para a importância de promover condições para assegurar o direito de participação das crianças em jardim infância.

Palavras-chave: Direito de Participação, Ideias das Educadoras, Educação de Infância

RESUMO

Este estudio cualitativo buscó investigar las ideas de las educadoras de la primera infancia sobre el

derecho de los niños a participar. Participaron 59 educadoras de la región de la Gran Lisboa. Los datos, recolectados a través de entrevistas semiestructuradas y analizados a través del análisis de contenido, sugieren que las educadoras conciben el derecho a participar en términos de cuatro dimensiones: contribuir, ser escuchado, tener autonomía y tomar decisiones. Las educadoras consideran que el ejercicio de la participación trae beneficios para los niños, a nivel individual e interpersonal. En cuanto a las condiciones para implementar la participación, reconocen la importancia de su rol como profesionales. Sin embargo, identifican desafíos para su promoción, centrados principalmente en las características de los niños. Este trabajo sugiere la necesidad de crear conciencia sobre la importancia de promover condiciones que garanticen el derecho de los niños a participar en Educación Infantil.

Palabras-chave: Derecho a Participar, Ideas de las Educadoras, Educación Infantil

ABSTRACT

This qualitative study aimed to investigate early childhood education (ECE) teachers' ideas about children's right to participate. Participants were 59 ECE

teachers from the Greater Lisbon region. The data, collected through semi-structured interviews and analysed through content analysis, suggest that ECE teachers conceive children's right to participate in terms of four dimensions: to contribute, to be heard, to have agency, and to make decisions. ECE teachers consider that experiencing the right to participate benefits children, at an individual and interpersonal level. As for the conditions for implementing the right to participate, ECE teachers recognize the importance of their role, as professionals. However, they identify challenges to its promotion, focusing mainly on children's characteristics. This work suggests the need to raise awareness on the importance of optimizing the conditions to promote children's right to participate in ECE.

Key words: Participation Right, Teachers' Ideas, Early Childhood Education

INTRODUÇÃO

A promoção da participação das crianças poderá estar dependente das ideias, significado e papéis sociais que o adulto lhes atribui. Enquanto direito fundamental, a participação tem sido progressivamente reconhecida e encorajada (Hart, 1992), bastante impulsionada pela sociologia da infância. De facto, ao envolver as crianças nos assuntos que lhes dizem respeito, estamos a garantir-lhes o direito a serem construtoras do seu conhecimento e da sua vida, enquanto agentes ativos na sociedade (Prout & James, 2015).

A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC; Nações Unidas, 1989), enquanto instrumento legal, enquadra e define o direito de participação das crianças como o direito a expressarem as suas ideias sobre os assuntos que lhes dizem respeito, e a verem-nas consideradas. A promoção deste direito requer que o adulto partilhe o poder da tomada de decisão com a criança, reconhecendo-a enquanto ser íntegro, com competência para participar e influenciar os assuntos que as afetam (Lundy, 2007).

O direito de participação deve ser implementado nos diversos contextos que influenciam o desenvolvimento das crianças, nomeadamente nos contextos de educação de infância, considerados privilegiados para o seu exercício (Sheridan & Samuelson, 2001). No entanto, existem ainda poucas evidências sobre a forma como a participação das crianças é percebida e implementada pelos/as educadores/as de infância, nestes contextos. O presente estudo pretende colmatar esta lacuna, procurando investigar ideias de edu-

cadores/as de infância sobre o direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância.

O direito de participação: Contexto nacional e internacional

A CDC representa o reconhecimento da dignidade e do valor da criança, e o compromisso face à promoção e proteção dos seus direitos. Os direitos de participação preveem o direito da criança a formar e exprimir opiniões, a ter livre acesso à informação, a participar no processo de tomada de decisão e no desenvolvimento da sociedade (Nações Unidas, 1989). Explicitado no artigo 12.º da CDC, o direito de participação é um dos mais inovadores, mas simultaneamente mais desrespeitados (Hart, 1992).

O respeito pelo direito de participação das crianças requer que estas sejam vistas como agentes, atores sociais e sujeitos de direitos (Fernandes, 2015; Prout & James, 2015; Sarmiento, Fernandes, & Tomás, 2007). As crianças são, efetivamente, construtoras da sociedade, e para tal é necessário que exerçam o direito de participação, nas diferentes esferas da sua vida (Hart, 1992). Este estudo debruça-se sobre a área da educação de infância, constituindo o jardim de infância um fórum democrático por excelência (Sheridan & Samuelson, 2001).

Em Portugal, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE; Lopes da Silva et al., 2016) referem explicitamente a importância da participação da criança no planeamento e na reflexão acerca das diversas atividades que realizam. Assentes no pressuposto de que a criança é sujeito e agente do processo educativo, as OCEPE descrevem benefícios da valorização da criança enquanto cidadã. Recentemente, também a Estratégia Nacional para os Direitos da Criança veio salientar a importância de assegurar a participação das crianças, garantindo a formação adequada de profissionais que interagem sistematicamente com crianças (Resolução do Conselho de Ministros n.º 112/2020).

A nível europeu, é realçada a importância de uma educação de infância de qualidade para o desenvolvimento das crianças, requerendo, entre outros aspetos, currículos pedagógicos centrados no potencial e na voz das crianças (Comissão Europeia, 2014). A participação é, ainda, referida como a expressão da democracia e como forma de combater a exclusão social (Comissão Europeia, 2021).

Conceções sobre participação: Modelos existentes

A participação envolve um processo de partilha das decisões que afetam a vida das crianças e da comunidade. Ao participar, as crianças têm a oportunidade de desenvolver noções e competências de cidadania e responsabilidade. Para tal, é necessário que recebam informação adequada e se envolvam ativamente em projetos significativos (Hart, 1992).

Embora a CDC constitua um instrumento incontornável para a definição da participação, várias são as conceções e modelos de participação existentes. Hart (1992) desenvolveu um modelo de oito níveis de participação das crianças, da manipulação às decisões iniciadas pelas crianças e partilhadas com os adultos. Este modelo teve um impacto positivo na literatura, inspirando trabalhos subsequentes.

Um dos modelos seguintes, não hierárquico, assumiu a inexistência de um nível de participação qualitativamente superior a outro, propondo cinco níveis de participação (Treseder, 1997). Shier (2001) desenvolveu uma nova proposta, excluindo os níveis de não-participação, e sugerindo apenas cinco níveis de participação, acrescentando graus de compromisso que os adultos podem adotar. Partindo deste modelo, Kirby, Lanyon, Cronin e Sinclair (2003) desenvolveram um modelo com 4 níveis, em que o contexto, as atividades, as decisões e os participantes determinam o nível adequado de participação. Outro modelo amplamente usado na prática propõe a existência de categorias interligadas de espaço, voz, audiência e influência (Lundy, 2007).

Dos benefícios aos obstáculos à participação

São amplamente propostos, na literatura, os benefícios da participação. No entanto, escasseia investigação sobre os processos que envolvem a participação das crianças e sobre o impacto que esses processos poderão ter nas suas vidas, na vida das organizações, e na sociedade em geral (Horwath et al., 2011).

A nível organizacional, quando as crianças e jovens participam nos processos de tomada de decisão, a qualidade dos serviços melhora significativamente, aumentando também a quantidade de serviços dirigidos às crianças (Sinclair, 2004). Também a sociedade pode beneficiar da participação das crianças, tornando-se mais atenta às competências das crianças e contribuindo para um maior reconhecimento e respeito pelas mesmas. Este reconhecimento é fundamental

para a defesa dos direitos das crianças e para a aplicação de medidas e políticas mais eficazes, baseadas nos interesses de todos (Sinclair, 2004).

Para as crianças, o envolvimento em processos participativos poderá traduzir-se em benefícios para o seu desenvolvimento, nomeadamente ao nível da confiança e da autoestima (Sinclair, 2004). Benefícios ao nível do sentido de responsabilidade, de eficácia, e de autonomia são também descritos como estando associados à participação e às oportunidades das crianças, para demonstrarem o seu valor (Horwath et al., 2011). São igualmente sugeridos benefícios ao nível das competências de comunicação, de colaboração com os pares e de liderança (Sinclair, 2004).

Benefícios da participação como a autonomia e a competência na relação com os pares, são consistentes com a teoria da autodeterminação, que postula as necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e pertença. Com efeito, ao participar e exercer a possibilidade de escolha, a criança poderá ver satisfeitas estas necessidades, aumentando a sua motivação intrínseca e bem-estar (Ryan & Deci, 2000). Outros autores, ainda, têm descrito a autodeterminação e a capacidade de gestão de aspetos do quotidiano como indicadores de participação, conducentes a bem-estar, envolvimento e sentimento de pertença (Sandberg & Eriksson, 2010).

Não obstante os benefícios atribuídos à participação, são também descritos obstáculos e desafios associados à sua implementação. Destacam-se, por exemplo, pouca clareza quanto ao conceito de participação; falta de oportunidades para as crianças participarem; existência de barreiras culturais; resistência por parte dos adultos; não reconhecimento das crianças enquanto atores sociais; perceções da partilha de poder com as crianças como não apropriada ou benéfica; e ausência de competências ou recursos para promover a participação nas crianças (e.g., Hart, 1992). Em contextos de educação de infância, são apontados como desafios o elevado rácio adulto-criança e a dificuldade de comunicação verbal, por parte da criança (Venninen et al., 2014).

A educação de infância: Microssistema fundamental

Os microssistemas, contextos mais imediatos e de maior proximidade, são aqueles em que os indivíduos participam de forma mais direta e contínua. Nestes contextos, têm lugar os processos que podem facilitar ou dificultar o desenvolvimento das crianças (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Importa, assim,

perceber como o direito de participação é percebido e implementado nos contextos que influenciam o desenvolvimento das crianças, nomeadamente em educação de infância.

A participação das crianças tem sido descrita como estando associada à qualidade dos contextos de educação de infância. Com base numa visão holística da qualidade dos contextos de educação de infância, as dimensões sociedade, criança, educador/a e contexto de aprendizagem assumem-se como fundamentais (Sheridan, 2007). Assim, o contexto de educação de infância deve constituir um lugar onde as crianças possam ter experiências de participação, vendo as suas perspetivas respeitadas e valorizadas. Os/as educadores/as deverão planificar conteúdos e métodos em função dos objetivos a atingir, envolvendo as crianças no processo, e articulando os seus interesses com os planos educativos (Sheridan & Samuelsson, 2001).

O direito de participação enquadra-se nas teorias construtivistas do desenvolvimento e da aprendizagem, segundo as quais as crianças são o principal agente construtor do seu próprio conhecimento (Lopes et al., 2016). Os modelos pedagógicos sustentados em abordagens socio-construtivistas utilizam a pedagogia da participação como forma privilegiada de promover o desenvolvimento da criança e de atribuir significado às suas experiências (Oliveira-Formosinho, 2007). A relação educador/a-criança assume grande importância para a qualidade da educação de infância e para a participação das crianças. Assim, a forma como os/as educadores/as percebem a criança poderá ter implicações para a implementação do direito de participação em contexto jardim de infância, sendo por isso pertinente aceder às suas ideias sobre esta temática.

Ideias são representações mentais sobre determinado objeto, de carácter abrangente e englobando crenças, percepções, valores ou atitudes (Sigel, 1985). Tal como as crenças, são categorizações da realidade, representações que um indivíduo ou grupo admitem como sendo ou tendo a probabilidade de ser verdadeiras. A força de determinada ideia dependerá da confiança e convicção do indivíduo, podendo influenciar os seus valores ou atitudes (Emmanuel & Delaney, 2014).

As ideias e as práticas dos/as educadores/as de infância

Embora escassa, existe alguma investigação sobre a forma como os/as educadores/as de infância per-

cebem o direito de participação das crianças e a sua implementação. Os/as educadores/as de infância relatam que procuram incentivar a participação das crianças das mais variadas formas, desde as mais indiretas (e.g., planeamento de acordo com interesses das crianças), às mais ativas (e.g., atribuindo-lhes responsabilidades). Por vezes, os/as educadores/as associam o conceito de participação à liberdade das crianças para escolherem o que querem fazer (Pettersson, 2014). Para os/as educadores/as, apoiar as brincadeiras e a expressão das crianças é relevante para a promoção da participação, independentemente da sua idade. Promover a expressão das ideias das crianças, facilitar a sua participação nas rotinas do jardim de infância e a realização de novas tarefas, são algumas das práticas promotoras de participação, descritas por educadores/as de infância (Kangas, Venninen, & Ojala, 2016). Em Portugal, embora a investigação seja ainda reduzida, estudos existentes sugeriram elevada concordância, dos/as educadores/as de infância, relativamente à capacidade da criança para participar na tomada de decisão e fraca concordância quanto à ideia de que a imaturidade das crianças pode impor restrições à sua participação (Lopes et al., 2016).

As ideias e crenças dos/as educadores/as sobre o que é ser criança, e o reconhecimento (ou não) da criança como sujeito ativo de direitos, serão determinantes para a relação educador/a-criança. Assim, a relação educador/a-criança poderá ser vista como um obstáculo ou como um facilitador do exercício de participação (Sheridan & Samuelson, 2001).

Os/as educadores/as de infância descrevem a participação enquanto exercício de influência, participação na tomada de decisão e desenvolvimento de sentimentos de pertença, concebendo o conceito de participação de forma interligada com a realização das atividades. Os/as educadores/as de infância descrevem-se como fundamentais para a implementação da participação, devendo os seus valores, práticas e atitudes constituir uma referência para todos os profissionais do jardim de infância (Sandberg & Eriksson, 2010).

A literatura sugere que as ideias dos/as educadores/as podem condicionar as suas práticas educativas (Sigel, 1985; Stipek & Byler, 1997; Tarman, 2012). Contudo, esta não é uma relação consensual (Kowalski et al., 2001; Zorec, 2015). De facto, nem sempre as práticas são manifestações das ideias (Sakellariou & Rentzou, 2011), sendo que eventuais inconsistências entre ideias e práticas poderão dever-se a aspetos como a falta de formação, ou a incapacidade para pôr em prática

determinadas ideias (Kowalski et al., 2001). Estes motivos podem ser inerentes ao/à próprio/a educador/a (e.g., experiência, autoeficácia), ou estar relacionados com outros fatores (e.g., falta de suporte, necessidade de privilegiar o desenvolvimento académico, tamanho do grupo) (Sakellariou & Rentzou, 2011). Estes fatores deverão ser considerados, quando investigadas as ideias dos/as educadores/as.

Em síntese, as ideias, crenças, ou conceções dos/as educadores/as de infância são o ponto de partida para as crianças poderem usufruir de oportunidades de participação. Estas ideias integram a definição de criança e do seu papel na sociedade, mas também a definição do próprio direito de participação (Fernandes, 2015).

O presente estudo

Este estudo pretendeu aceder às ideias dos/as educadores/as de infância sobre o direito de participação das crianças. Especificamente, o estudo teve como objetivos principais identificar as ideias dos/as educadores/as sobre (a) o direito de participação, (b) as estratégias utilizadas na promoção da participação, (c) os obstáculos e desafios encontrados, (d) as especificidades da participação das crianças nos diferentes contextos em que estão inseridas; (e) as atividades em que consideram importante que a participação seja promovida, e (d) os efeitos/consequências associados ao exercício do direito de participação. Por último, pretende-se compreender se os conceitos propostos no contexto da teoria de autodeterminação emergem no discurso dos/as educadores/as.

MÉTODO Participantes

Neste estudo, de natureza qualitativa, participaram 59 educadoras de infância, com idades compreendidas entre os 26 e 60 anos ($M = 43.07$, $DP = 8.58$). No que respeita às habilitações académicas, 8.6% das educadoras tinham Diploma ou Bacharelato, 69% Licenciatura, 10.3% Pós-graduação, e 12.1% Mestrado. Onze educadoras tinham especialização numa das seguintes áreas: primeira infância, pedagogia Waldorf, intervenção precoce, e educação especial. A experiência profissional em salas de educação de infância variava entre 2 e 39 anos ($M = 19$, $DP = 8.36$). Todas as educadoras exerciam a sua atividade profissional na zona de Lisboa, em estabelecimentos de ensino público (48.3%), estabelecimentos privados com fins lucrativos (27.6%) e estabelecimentos privados de

solidariedade social (24.1%). As educadoras eram responsáveis por salas com grupos constituídos por 8 a 27 crianças ($M = 20.79$, $DP = 4.21$). Cerca de 75.9% dos grupos de crianças eram heterogéneos em relação à sua faixa etária (i.e., idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos).

Relativamente aos modelos pedagógicos ou curriculares, 72.1% das educadoras utilizavam um único modelo, sendo que 13 educadoras utilizavam o modelo do Movimento da Escola Moderna (22.8%), 11 educadoras utilizavam a metodologia do Trabalho de Projeto (19.3%), 5 educadoras utilizavam o currículo *High Scope* (8.8%), 5 educadoras utilizavam o modelo João de Deus (8.8%), 3 educadoras utilizavam o modelo Projeto *Optimist* (5.3%), 2 educadoras seguiam a Pedagogia de *Waldorf* (3.5%), 1 educadora utilizava o modelo da Educação Experiencial (1.8%) e 1 educadora seguia a metodologia do Trabalho por Objetivos (1.8%). As restantes educadoras (27.9%) utilizavam mais do que um modelo pedagógico.

Instrumentos

Entrevista

A entrevista realizada foi especificamente desenvolvida para responder aos objetivos do estudo, com base na literatura existente (e.g., Sandberg & Eriksson, 2010; Sinclair, 2004). Foram desenvolvidas 11 questões de resposta aberta, procurando abranger diversos tópicos, com o objetivo de recolher informação sobre as ideias das educadoras quanto à definição de participação das crianças, as atividades em que as educadoras consideram importante as crianças participarem, as estratégias de promoção da participação das crianças, as condições necessárias para a promoção da participação das crianças, as barreiras ou desafios à participação, e os efeitos ou consequências advenientes do exercício da participação.

Questionário Sociodemográfico

Cada educadora respondeu a um questionário com o objetivo de recolher informação relativa aos seus dados sociodemográficos – idade, sexo, habilitações académicas, anos de escolaridade, especialização académica, tipo de especialização, anos de serviço como educadora de infância, modelo pedagógico ou curricular implementado, tipo de grupo, número total de crianças, e tipo de instituição.

Procedimento

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito do

projeto de investigação Participação das crianças, qualidade do contexto pré-escolar e desenvolvimento sociocognitivo: Dos direitos às evidências empíricas, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BD/96012/2013). O projeto foi aprovado, em Portugal, pela Comissão Nacional de Proteção de Dados, assim como pela Comissão de Ética do Iscte – Instituto Universitário de Lisboa. A recolha de dados foi realizada durante os anos letivos de 2015/2016 e 2016/2017 (i.e., metade das participantes em cada ano). Todas as educadoras forneceram consentimento escrito. Realizadas individualmente, as entrevistas permitiram uma exploração aprofundada e flexível das ideias das profissionais, e duraram entre 8 a 50 minutos (M = 20.91).

Análise de dados

Os dados obtidos com base nas entrevistas foram submetidos a uma análise de conteúdo. Numa fase inicial, os ficheiros áudio correspondentes a cada entrevista foram totalmente transcritos. As transcrições, devidamente anonimizadas, foram analisadas com recurso ao software NVivo, versão 11.

A definição do sistema de categorias teve por base uma análise de conteúdo que privilegiou o recurso a uma abordagem indutiva, embora algumas categorias tenham sido definidas com base na literatura (e.g., conceções de participação). A definição do sistema de categorias terminou depois de alcançada a saturação teórica das categorias, à trigésima segunda entrevista.

Os dados foram reduzidos e organizados em categorias e subcategorias. A cada categoria foi associada uma definição ou descrição. As entrevistas foram segmentadas em unidades de significado, constituídas com base em critérios semânticos (i.e., parágrafos, frases, conceitos, palavras). No total, foi criado um sistema de 10 categorias e 41 subcategorias mutuamente exclusivas (Graneheim & Lundman, 2004).

Para assegurar a credibilidade do processo, a codificação foi discutida em equipa, com verificações minuciosas e regulares do material codificado em cada categoria. Para além disso, foi verificado o acordo interjuízes, tendo sido selecionadas aleatoriamente 100 unidades de análise, que foram codificadas separadamente por um juiz independente, devidamente informado sobre o sistema de categorias (i.e., manual de codificação). Foi calculado o kappa de Cohen, separadamente, para cada categoria, e os resultados sugeriram bons índices de confiabilidade, com valores entre .78 e 1 (M = .90, DP = .11).

RESULTADOS

No Quadro 1 são apresentadas as categorias apuradas no decorrer do processo de análise de conteúdo, bem como o número e a percentagem das unidades de registo codificadas em cada categoria. No total, foram codificadas 1901 unidades de registo em 10 categorias abrangentes. Segue-se uma análise das categorias e subcategorias, com base numa estratégia de descrição densa e de particularização, recorrendo a exemplos de unidades de registo e caracterizando a educadora de infância a quem pertence o discurso.

À exceção das subcategorias *Benefícios da prática da participação e Práticas de promoção* da participação, devido às suas potenciais implicações práticas, optámos por descrever apenas as subcategorias que representam, pelo menos, 20% das unidades de registo codificadas com a respetiva categoria. Com 3 unidades de registo, a categoria *Desvantagens da prática de participação* foi referida apenas por três educadoras de infância, que consideram existir desvantagens para as crianças, decorrentes do exercício do direito de participação (e.g., competitividade entre os pares, a falta de autocontrolo por parte das crianças):

“Eu acho que eles vão ser todos uns adultos super stressados” (Educadora, 8 anos de serviço, Movimento da Escola Moderna, Sala mista, 33 anos).

Foram igualmente menos referidas, pelas educadoras, as categorias *Direito de participação no projeto educativo e Participação na sala*. A categoria *Direito de participação no projeto educativo* subdividiu-se nas subcategorias *Sim* e *Não*, sendo o *Sim* referido pela maioria das educadoras (n = 42). As educadoras participantes pareceram, assim, considerar que o projeto educativo valoriza o direito de participação, ou que o direito de participação é transversal ao projeto educativo:

”Está. Sim, quando eu falo da, da metodologia que aplico, eu digo mesmo que as minhas crianças fazem parte da planificação. Eu não, não faço nada fechado, que não possa ser mexido e seja completamente alterado” (Educadora, 30 anos de serviço, Trabalho de Projeto, Sala mista, 60 anos).

A categoria *Participação na sala* foi referida pela maioria das educadoras de infância (n = 56). As profissionais pareceram, assim, considerar que existe participação das crianças nas suas salas:

“Sim, sim. Eu acho, quer dizer, eu acho que existe imensa, mas... também sou suspeita... [Risos] Isso é uma das coisas que eu valorizo imenso, acho mui-

to importante (...)” (Educadora, 2 anos de serviço, Método Montessori/Educação Experiencial/Trabalho de Projeto, Sala mista, 26 anos).

As restantes categorias são de seguida descritas, em maior detalhe.

Conceções de participação

Relativamente à categoria Conceções de participação, a análise de conteúdo resultou em quatro subcategorias que descrevem as definições das educado-

ras de infância quanto ao direito de participação das crianças. No Quadro 2 são identificadas as subcategorias, bem como o número e a percentagem das unidades de registo codificadas em cada subcategoria.

O conceito de participação foi definido pela maioria das educadoras (n = 30) como *Contribuir*, que inclui a criança dar a sua opinião ou contribuir com alguma ação originada pela mesma, conforme se pode verificar através de citações como:

“É importante eles darem a opinião deles e darem

Categoria	Participantes	Unidades de Registo	
		N	%
1. Conceções de participação	52	133	7
2. Benefícios da prática de participação	59	269	14.2
3. Atividades em que a participação das crianças é importante	56	134	7
4. Práticas de promoção da participação	59	687	36.1
5. Condições para promover a participação	56	174	9.2
6. Obstáculos ou desafios à promoção da participação	56	259	13.6
7. Diferenças entre os contextos de participação	58	108	5.7
8. Direito de participação no projeto educativo	42	76	4
9. Participação na sala	56	58	3
10. Desvantagens da prática da participação	3	3	0.2
Total		1901	100

Quadro 1. Categorias, participantes, número e percentagem de unidades de registo

Subcategoria	Participante s	Unidades de Registo	
		N	%
Contribuir	30	45	34
Ser ouvida	26	44	33
Ter agência	20	25	19
Tomar decisões	14	19	14
Total		133	100

Quadro 2. Subcategorias da categoria Conceções de participação

o contributo deles para a realização das atividades” (Educadora, 8 anos de serviço, Trabalho de Projeto, Sala mista, 36 anos), “Mas o contributo delas acho que é muito positivo para o desenrolar do dia-a-dia, tanto do educador, como da criança em si” (Educadora, 30 anos de serviço, Trabalho de Projeto, Sala mista, 60 anos).

De seguida, a segunda definição mais referida (n = 26) foi *Ser ouvida*, com as educadoras a valorizar a voz da criança e a sua individualidade:

“Para mim, o facto de eles terem participação é terem uma voz ativa dentro da sala” (Educadora, 9 anos de serviço, *High Scope*, Sala mista, 30 anos), “(...) nós devemos ouvi-los, porque eles têm sempre coisas a dizer e, normalmente, são coisas muito pertinentes” (Educadora, 22 anos de serviço, Movimento da Escola Moderna, Sala de 5 anos, 42 anos).

Benefícios da prática de participação

Quanto à categoria *Benefícios da prática de participação*, no Quadro 3 são identificadas duas subcategorias, que caracterizam as consequências que as educadoras consideraram advir da participação das crianças.

Na subcategoria *Benefícios a nível individual*, com 195 unidades de registo, a maioria das participantes (n = 40) identificou conteúdos relacionados com o *Bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem*, que remetem

para um desenvolvimento psicossocial saudável da criança:

“Uma criança feliz que se sente com muito mais força para evoluir” (Educadora, 26 anos de serviço, Movimento da Escola Moderna/Trabalho de Projeto, Sala mista, 51 anos).

O segundo benefício individual mais referenciado pelas educadoras (n = 27) foi a *Autoestima*:

“Uma criança que esteja habituada a ser ouvida e que perceba que pode participar, isso vai-lhes aumentar muito mais a sua autoestima” (Educadora, 19 anos de serviço, Trabalho de Projeto, Sala mista, 41 anos de idade).

Em terceiro lugar, as profissionais (n = 25) identificaram *Processos cognitivos de ordem superior* como uma vantagem da participação. Estes processos remetem para competências a nível da reflexão crítica, resolução de problemas, tomada de decisão e sentido de exploração:

“O que é muito importante para mim enquanto educadora é que eles façam as coisas com gosto e, acima de tudo, que desenvolvam, principalmente, o sentido crítico e o espírito crítico em relação àquilo que eles pensam em relação ao mundo” (Educadora, 9 anos de serviço, *High Scope*/Movimento da Escola Moderna/Trabalho de Projeto, Sala mista, 33 anos).

Já na subcategoria *Benefícios a nível interpessoal*, com 74 unidades de registo, as educadoras (n = 29)

Subcategorias	Participante s	Unidades de Registo	
		n	%
Benefícios a nível individual	54	195	72
Bem-estar, desenvolvimento e Aprendizagem	40	83	43
Autoestima	27	40	20
Processos cognitivos de ordem superior	25	38	19
Autonomia	17	29	15
Inteligência emocional e autorregulação	3	5	3
Benefícios a nível interpessoal	33	74	28
Comunicação e relações interpessoais	29	47	64
Sentimento de pertença de grupo	11	18	24
Sentido de responsabilidade	6	9	12
Total		269	100

Quadro 3. Subcategorias da categoria Benefícios da prática de participação

identificaram como vantagem da participação a *Comunicação e relações interpessoais*, considerando as competências de comunicação, de liderança de grupo, facilidade de interação e respeito pelo outro:

“Até por uma questão de respeito para com os outros colegas serem miúdos mais solidários, que estejam despertos para as necessidades dos outros, e avancarem sempre para o ajudar, preocuparem-se mais com o outro, não serem egoístas” (Educadora, 8 anos de serviço, Movimento da Escola Moderna, Sala mista, 33 anos).

Atividades em que a participação das crianças é importante

No que diz respeito à categoria *Atividades em que a participação das crianças é importante*, são apresen-

tadas no Quadro 4 as sete subcategorias que classificam as principais atividades em que as educadoras consideraram importante a participação das crianças.

A maioria das educadoras (n = 36) considerou que a participação das crianças é importante *Em todas as atividades*, sugerindo que a participação das crianças deve ser transversal a todo o plano de atividades do Jardim de Infância, conforme se pode verificar através de citações como:

“A ideia é que tudo aquilo que seja trabalhado na sala seja transversal” (Educadora, 8 anos de serviço, Movimento da Escola Moderna, Sala mista, 33 anos).

A atividade específica mais referenciada pelas educadoras (n = 24) remete para as *Normas e rotinas do jardim de infância*. Nesta subcategoria, estão incluídas atividades como a hora de acolhimento bem

como tarefas diárias que pertencem à rotina do jardim de infância:

“Normalmente, é nas conversas que temos, nas conversas de roda... todos os dias de manhã... Contar o que fizeram no fim de semana, por exemplo, à segunda-feira...” (Educadora, 22 anos de serviço, Movimento da Escola Moderna, Sala de 5 anos, 42 anos), “E eles fazem tudo, desde servir à mesa, a calçarem-se, a vestirem-se, a pôr camas... Tudo. Tudo, tudo”

(Educadora, 15 anos de serviço, Pedagogia *Waldorf*, Sala mista, 40 anos).

Práticas de promoção da participação

Quanto à categoria *Práticas de promoção da participação*, no Quadro 5 são apresentadas 10 subcategorias que especificam quais as principais práticas de promoção da participação identificadas pelas educadoras de infância.

Subcategoria	Participantes	Unidades de Registo	
		<i>N</i>	%
Em todas as atividades	36	57	42
Normas e rotinas do jardim infância	24	29	22
Atividades lúdicas e brincadeiras livres	11	16	12
Arte	8	14	10
Projetos	7	9	7
Comunicação e relações interpessoais	8	8	6
Resolução de problemas	1	1	1
Total		134	100

Quadro 4. Subcategorias da categoria *Atividades em que a participação das crianças é importante*

Subcategoria	Participantes	Unidades de Registo	
		<i>N</i>	%
Promover a tomada de decisão	49	173	25
Adaptar aos interesses e necessidades das crianças	48	154	22
Promover a comunicação e a negociação	47	140	20
Motivar as crianças	37	75	11
Ouvir ou consultar as crianças	29	42	6
Promover atividades diversificadas	26	37	5
Proporcionar experiências democráticas	16	20	3
Promover a resolução de problemas pelas crianças	13	17	3
Colaborar com as famílias	7	20	3
Planificar com antecedência	6	9	1
Total		687	100

Quadro 5. Subcategorias da categoria *Práticas de promoção da participação*

A estratégia referida mais usada pelas educadoras (n = 49) foi *Promover a tomada de decisão*, com as profissionais a enfatizar a promoção da iniciativa das crianças:

“Todos os dias temos um chefe, está ali a coroa de rei. Andam com o crachá, estão muito vaidosos, são ajudantes da educadora. Dão os leites, veem se os meninos estão a marcar bem o verde. Não vão marcar vermelho se estão presentes” (Educadora, 26 anos de serviço, Movimento da Escola Moderna/Trabalho de Projeto, Sala mista, 51 anos).

De seguida, a segunda estratégia de promoção da participação mais referida pelas educadoras (n = 48) foi *Adaptar aos interesses e necessidades das crianças*, com base na modificação das atividades e dos planos consoante as especificidades das crianças:

“Eu levo a efeito é auscultar necessidades ou vontades. Algumas necessidades que eles têm de aprender algum conceito específico e vou muito ao encontro daquilo que eles querem, querem aprender” (Educadora, 19 anos de serviço, Movimento da Escola Moderna, Sala mista, 44 anos), “Cada um tem as competências ditas para a sua idade. Eu não posso é exigir... Eu não posso é exigir coisas que eu percebo que está longe, ou que não está dentro das competências da criança” (Educadora, 20 anos de serviço, Sala mista, 41 anos).

A terceira estratégia mais mencionada pelas profissionais (n = 47) diz respeito a *Promover a comunicação e negociação*, descrevendo situações em que as crianças são ouvidas, consultadas e tomadas em consideração sobre determinados assuntos ou atividades, bem como o uso de negociação com as crianças sobre as atividades que poderão desenvolver:

“Que eu costume fazer também, eles trazem um, um brinquedo de casa, podem trazer o que quiserem, têm que, a única condição é que têm que mostrar aos amigos e têm que partilhar” (Educadora, 16 anos de serviço, Trabalho de Projeto, Sala mista, 45 anos), “Vamos fazer um presente para a família. O que é que vocês acham que podíamos fazer? Fazemos sempre um levantamento” (Educadora, 20 anos de serviço, Sala mista, 41 anos), “De manhã, nós temos sempre um momento todos juntos, na roda, e damos o direito a todos de partilharem o que quer que seja, todos têm o direito a falar, dar a sua opinião. E a partir daí, desenvolve-se o resto das atividades” (Educadora, 8 anos de serviço, Trabalho de Projeto, Sala mista, 31 anos).

As profissionais (n = 37) referiram ainda *Motivar as crianças* como uma estratégia para promover a par-

ticipação. Esta motivação está associada à capacidade das educadoras para gerir e orientar as crianças para a participação:

“Aos poucos vai ganhando força para o fazer sozinha. Utilizo sempre a frase *Dá o teu melhor*. O melhor de cada um é sempre o suficiente e eles sabem! Com o tempo ganham confiança para tudo” (Educadora, 13 anos de serviço, *High Scope*, Sala mista, 35 anos).

Condições para promover a participação

Relativamente à categoria *Condições para promover a participação*, presente no Quadro 6, são apresentadas cinco subcategorias, que representam as condições necessárias para promover o direito de participação das crianças, de acordo com as profissionais.

A subcategoria *Características dos intervenientes* foi a mais referenciada pelas educadoras (n = 34) enquanto fator importante para a promoção da participação das crianças, que engloba diversos aspetos relacionados com os vários intervenientes nos processos de participação – desde a motivação e criatividade dos/as profissionais, à cooperação com os pais, ou às competências de crianças e adultos. Dentro desta subcategoria, a característica mais mencionada pelas profissionais (n = 16) foi a *Motivação e criatividade do/a educador/a*:

“Isso inventa-se. Eu acho que é preciso muita criatividade, vontade, a partir daí tudo se faz” (Educadora, 17 anos de serviço, Projeto *Optimist*, Sala de 5 anos, 38 anos).

A segunda característica mais mencionada pelas profissionais (n = 15) foram as *Competências das crianças*, com as educadoras a considerar importante a recetividade e a atenção das crianças bem como a adequação do seu comportamento:

“O que dificulta mais a participação deles é mesmo a parte comportamental deles” (Educadora, 18 anos de serviço, Movimento da Escola Moderna, Sala mista, 40 anos).

De seguida, a segunda condição necessária à participação mais referenciada pelas profissionais (n = 29) foram os *Recursos humanos e materiais*:

“É fundamental, que estejam duas pessoas na sala, senão nós não...não conseguimos ter um trabalho continuado” (Educadora, 19 anos de serviço, Trabalho de Projeto, Sala mista, 41 anos)

“Claro que depois os materiais também é importante, é importante ter as coisas à disposição” (Educadora, 16 anos de serviço, Educação Experiencial/Trabalho de Projeto, Sala de 5 anos, 39 anos).

Subcategorias	Participantes	Unidades de Registo	
		n	%
Características dos intervenientes	34	65	37
Motivação e criatividade do/a educador/a	16	28	43
Competências das crianças	15	22	34
Cooperação com os pais	7	9	14
Competências de escuta dos adultos	4	6	9
Recursos humanos e materiais	29	48	28
Ambiente físico e social	19	32	18
Enquadramento do/a educador/a	13	19	11
Gestão do tempo	6	10	6
Total		174	100

Quadro 6. Subcategorias da categoria Condições para promover a promoção

Obstáculos ou desafios à promoção da participação

Relativamente à categoria *Obstáculos ou desafios à promoção da participação*, no Quadro 7 são apresentadas sete subcategorias, assim como as suas unidades de registo e percentagens. Da análise do Quadro 7, é possível verificar que a maioria das profissionais (n = 43) considerou que as *Características das crianças* condicionam a sua participação. A principal característica mencionada pelas educadoras (n = 26) foi o *Temperamento das crianças*:

“Tem um bocadinho a ver com as caraterísticas de cada criança, porque nem todas participam da me-

sma forma” (Educadora, 20 anos de serviço, Movimento da Escola Moderna, Sala mista, 45 anos).

A título de exemplo, dentro desta subcategoria, um número considerável de profissionais (n = 19) especificaram a *Inibição* como um traço limitador da participação:

“Sim... Isso depois depende muito deles, não é? Mas, claro, há uns mais tímidos e mais... dificuldade em integrar-se, essencialmente, e aí, claramente... é uma... é uma barreira para a participação, porque têm medo” (Educadora, 2 anos de serviço, Pedagogia Montessori/Educação Experiencial/Trabalho de Projeto, Sala mista, 26 anos).

Subcategorias	Participantes	Unidades de Registro	
		<i>n</i>	%
Características das crianças	43	112	43
Temperamento	26	54	48
Competência	29	47	42
Comportamento	9	11	10
Características organizacionais do Jardim de Infância	18	42	16
Composição do grupo	15	22	9
Características e perspetivas dos/as educadores/as	14	24	9
Contexto familiar da criança	19	27	11
Falta de recursos	17	29	11
Não há	3	3	1
Total		259	100

Quadro 7. Subcategorias da categoria Obstáculos ou desafios à promoção da participação

Diferenças entre os contextos de participação

No que concerne à categoria *Diferenças entre os contextos de participação*, são apresentadas no Quadro 8 as quatro subcategorias que descrevem as diferentes ideias das educadoras sobre as diferenças dos contextos de participação.

No que respeita à subcategoria mais frequente, *Diferenças de significado entre os contextos*, as educadoras (n = 30) consideram existir diferenças entre os contextos educativo e familiar, no que respeita à promoção da participação:

“Normalmente, as crianças cá na escola não têm nada a ver com as crianças que são em casa... abso-

lutamente nada... E é claro que pode-se sentir mais à vontade... numas situações, connosco, do que em casa. Ou também vice-versa, não é?” (Educadora, 17 anos de serviço, Movimento da Escola Moderna, Sala de 4 anos, 41 anos).

Quanto à subcategoria *O Jardim de infância promove o exercício do direito*, as profissionais (n = 21) consideram que o jardim de infância é o contexto que mais promove a participação das crianças:

“Não é tão democrático... porque não há tempo em casa para se ser tão democrático (...)” (Educadora, 10 anos de serviço, Movimento da Escola Moderna, Sala mista, 36 anos).

Subcategoria	Participantes	Unidades de Registro	
		<i>n</i>	%
Diferenças de significado entre os contextos	30	53	49
O Jardim de Infância promove o exercício do direito	21	33	31
A participação do Jardim de Infância é mais estruturante do que em casa	19	21	19
Não há diferenças	1	1	1
Total		108	100

Quadro 8. Subcategorias da categoria Diferenças entre os contextos de participação

DISCUSSÃO

O presente estudo teve como principal objetivo aceder às ideias dos/as educadores/as sobre o direito de participação das crianças no contexto de jardim de infância. Especificamente, pretendeu-se compreender as conceções destes/as profissionais quanto ao conceito de participação, aos seus benefícios para as crianças, às estratégias de implementação, às diferenças entre contextos, às barreiras e às condições para a promoção deste direito.

Conceptualização do direito de participação

A maioria das participantes concebeu o direito de participação em função de duas dimensões: contribuir e ser ouvida. Ao definir a participação em função da contribuição das crianças, as educadoras referiram-se à expressão das suas perspetivas, e à forma como

as crianças podem acrescentar algo às atividades na sala de jardim de infância, incluindo-as nos processos de tomada de decisão. Este resultado é consistente a CDC e com modelos teóricos que postulam o direito da criança a formar e expressar as suas perspetivas, participando nos processos de tomada de decisão (Hart, 1992; Nações Unidas, 1986; Shier, 2001).

Ao definirem o direito de participação em função de ouvir a criança, as profissionais valorizaram a voz das crianças, respeitando-as como indivíduos. Esta posição é consistente, por exemplo, com as OCEPE e com as orientações europeias, segundo as quais ouvir a criança é fundamental para assegurar a qualidade nos contextos de educação de infância (Comissão Europeia, 2014; Lopes da Silva et al., 2016).

Outra dimensão observada, embora menos presente no discurso das educadoras, remete para a dimensão de agência, cujo reconhecimento, bastante impulsionado pela sociologia da infância (e.g., Sarmiento, Fernandes, & Tomás, 2007), reforça o re-

conhecimento da criança enquanto sujeito de direitos, com capacidade para estabelecer objetivos e agir de forma responsável (Prout & James, 2015). Algumas educadoras, ainda, conceptualizaram a participação das crianças unicamente em função da capacidade da criança para tomar decisões, sendo esta a categoria menos referida. Curiosamente, alguns modelos teóricos (e.g., Hart, 1992; Shier, 2001) consideram a tomada de decisão partilhada com o adulto como uma forma mais avançada de participação, enquanto ouvir a criança é considerado um dos primeiros passos (i.e., níveis) para a participação. Neste estudo, no entanto, prevaleceram ideias que enfatizam a contribuição da criança, nomeadamente a expressão das suas ideias e a participação nos processos de tomada de decisão, estando envolvidas em assuntos do seu interesse e no desenvolvimento de projetos pedagógicos (Ben-Arieh & Tarshish, 2017).

Benefícios da participação

Neste estudo, foram identificados benefícios a nível individual, aliados ao bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem das crianças. De acordo com as educadoras, a participação favorece um desenvolvimento saudável, contribuindo para o bem-estar, sendo um resultado consistente com a investigação prévia (Ben-Arieh & Tarshish, 2017). Por outro lado, o desenvolvimento saudável das crianças também está relacionado com a aprendizagem de valores e regras sociais, e com o desenvolvimento de uma sensibilidade reflexiva e responsável. Segundo a literatura, organizações que defendem os direitos das crianças e promovem o seu envolvimento em processos participativos, contribuem para o seu crescimento, desenvolvimento de competências e para uma participação democrática (Kirby et al., 2003).

No que diz respeito a benefícios mais específicos, as educadoras consideraram que a participação favorece a autoestima das crianças, tornando-as mais confiantes e competentes. Efetivamente, o aumento da autoestima das crianças é o benefício mais referido pela literatura (e.g., Sinclair, 2004). Paralelamente, as educadoras consideraram que a participação promove processos cognitivos de ordem superior nas crianças, remetendo para competências de reflexão crítica, resolução de problemas e tomada de decisão.

Ao nível interpessoal, as educadoras assumiram que a participação beneficia as capacidades comunicativas da criança e as suas relações, tanto com o grupo de pares como com os adultos. Efetivamente, a literatura propõe que, através dos processos de

participação, as crianças podem desenvolver as suas capacidades comunicativas e, assim, colaborar com o grupo de pares, favorecendo a relação com os outros (Sinclair, 2004).

Os benefícios descritos são consentâneos com os conceitos da teoria da autodeterminação (Ryan & Deci, 2000). Com efeito, as ideias das educadoras sobre os benefícios da participação refletem a importância conferida à autonomia e ao sentimento de competência, como fundamentais para o bem-estar das crianças. Não obstante, ao referirem sentimento de pertença de grupo, remetem também para a necessidade básica de pertença.

Em menor número, algumas educadoras anteciparam consequências negativas do exercício da participação, nomeadamente comportamentos competitivos entre o grupo de pares e falta de autorregulação das crianças. Estes aspetos são descritos como mitos da participação que carecem de clarificação, na medida em que a participação implica, necessariamente, um processo de negociações e relações horizontais e simétricas (Tomás, 2007).

Atividades em que a participação é importante

No que diz respeito às atividades em que as educadoras creem que as crianças devem participar, os resultados sugerem que, segundo estas profissionais, a participação deve ser promovida de forma transversal, em todas as atividades. Este resultado é suportado por estudos que sugerem que a participação tem lugar nas atividades do quotidiano da criança e do jardim de infância (Sandberg & Eriksson, 2010). Contudo, nem todas as educadoras referem esta transversalidade, enfatizando antes a importância de promover a participação, especificamente, na definição e implementação das normas, rotinas e brincadeiras que têm lugar no jardim de infância, tal como proposto por outros autores (Kangas et al., 2016).

Práticas de promoção da participação

Relativamente às práticas, as educadoras salientaram a promoção da tomada de decisão e da iniciativa das crianças nas atividades e rotinas do jardim de infância. A atribuição de responsabilidades e a promoção do envolvimento nas rotinas do jardim de infância constituem, aliás, práticas sugeridas para promoção da participação das crianças (e.g., Kangas et al., 2016). O discurso das educadoras denotou, ainda, a valorização de comportamentos pró-sociais, como o estabelecimento de diálogo e de negociação

entre e com as crianças, com o objetivo de promover a partilha de informação e a troca de ideias entre o grupo, com vista à obtenção de consensos e alcance de objetivos comuns. Estas são práticas fundamentais para uma formação democrática, sendo o processo pedagógico orientado pela participação ativa das crianças, através da troca de ideias e da negociação (Oliveira-Formosinho, 2007).

Quanto a práticas mais centradas na ação da educadora, as participantes assumem adaptar as atividades e o plano semanal da sala conforme as necessidades, interesses e características das crianças e do grupo. As educadoras consideraram que ser sensível às necessidades e potencialidades das crianças é importante para delinear as atividades, antes de estas serem propostas às crianças. Apesar de consistir numa promoção indireta da participação, esta é uma prática comumente utilizada pelos/as educadores/as de infância (Pettersson, 2014). Outra estratégia focada nas profissionais está relacionada com a capacidade para motivar as crianças para a participação, incentivando-as a manterem-se interessadas nos projetos e a exporem-se mais ao grupo. Também referiram, como prática promotora da participação, o facto de incentivarem as crianças a serem criativas na resolução de desafios. Os adultos constituem, de facto, uma fonte de aprendizagem privilegiada para as crianças adquirirem competências e poderem participar ativamente, sendo que a sua participação deve ser incentivada através do envolvimento das crianças em projetos que lhes sejam significativos (Hart, 1992).

Condições para a participação

No que respeita às condições para a participação das crianças, as educadoras identificaram como importantes as características dos intervenientes. Muitas educadoras referiram que a motivação e a criatividade dos/as profissionais constituem condições essenciais, estando associadas ao dinamismo e à iniciativa para criar momentos para a participação das crianças. Estas ideias reforçam a importância do papel do/a educador/a para implementação do direito de participação das crianças (Sandberg & Eriksson, 2010). Contrariamente, as educadoras também referiram competências das crianças, valorizando, em particular, o seu comportamento e interesse em ouvir as educadoras. Assim, estimular o grupo de crianças a participar poderá exigir um trabalho cuidadoso e criterioso da parte dos/as educadores/as (Tomás, 2007).

Ao nível organizacional, as educadoras referiam os materiais e os recursos humanos como condições

indispensáveis à implementação da participação. Em linha com a investigação existente, a falta de auxiliares de ação educativa, ou os elevados rácios adulto-criança, são apontados como aspetos que podem sobrecarregar os/as educadores/as e comprometer a participação das crianças (e.g., Venninen et al., 2014). Quanto ao material, muitas educadoras afirmaram ser essencial para a criação de atividades estimulantes e diversificadas, proporcionando opções de escolha às crianças. Com efeito, proporcionar experiências novas e diversas promove a capacidade de autoexpressão das crianças, e não dispor de ferramentas adequadas pode limitar a sua participação (Kangas et al., 2016).

Obstáculos à promoção da participação

Quanto aos obstáculos à promoção da participação, as educadoras descreveram essencialmente as características das crianças, nomeadamente o temperamento e os traços de personalidade. Estudos existentes sugerem que crianças mais introvertidas tendem a não demonstrar explicitamente a sua vontade de participar (Sandberg & Eriksson, 2010), o que poderá comportar desafios para os/as profissionais. Contrariamente ao esperado, as educadoras não referiram competências de linguagem ou barreiras de comunicação, previamente mencionadas na literatura (Tomás, 2007; Venninen et al., 2014). À semelhança de estudos anteriores, as educadoras não consideraram a idade da criança ou a sua fase de desenvolvimento como um obstáculo à participação (Lopes et al., 2016).

A nível organizacional, algumas educadoras afirmaram que características do jardim de infância, tais como excesso de burocracia, falta de flexibilidade e recetividade a novas propostas, ou rigidez das metas de aprendizagem, colocam desafios à promoção da participação. Estudos anteriores sugerem, inclusivamente, que fatores como a existência de diretivas a nível administrativo, ou conflitos com as crenças dos/as educadores/as, podem comprometer a participação das crianças (e.g., Kowalski et al., 2001).

Diferenças entre contextos de participação

As educadoras consideram que existem diferenças no significado atribuído à participação, em função do contexto em que a criança está inserida (e.g., contexto de jardim de infância e contexto familiar), podendo influenciar a participação e a iniciativa das crianças. De facto, tratando-se de microssistemas diferentes, apesar de interligados, envolvem atores, funções,

papéis, significados e, conseqüentemente, interações distintas (Bronfenbrenner & Morris, 2006). A literatura sugere precisamente, a existência de arenas de participação, ou seja, diferentes contextos de participação que comportam significados, relações e condicionantes também eles distintos (Tomás, 2007).

Algumas educadoras acrescentaram que o jardim de infância é o contexto que mais promove o direito de participação das crianças. Com efeito, a participação em ambiente familiar é caracterizada, pelas educadoras de infância, como tendo um caráter mais consultivo, enquanto no jardim de infância terá um caráter mais participativo, caracterizado por maior autonomia e iniciativa da criança (Lansdown, 2005).

Participação e autodeterminação

Quanto aos conceitos da teoria da autodeterminação, algumas educadoras referiram que a participação tem como benefício a autonomia e o sentido de competência das crianças, assim como sentimentos de pertença ao grupo. Para além disso, quando se referiram a diferenças entre contextos, algumas profissionais afirmaram que o jardim de infância promove mais a autonomia das crianças, enfatizando a necessidade de transmitir a importância da autonomia da criança aos pais. Assim, o exercício da participação, tal como perspetivado pelas educadoras, parece estar associado à satisfação das necessidades psicológicas básicas postuladas pela teoria da autodeterminação, constituindo um motor de motivação intrínseca e de bem-estar para a criança (Ryan & Deci, 2000).

Limitações

Não obstante a pertinência dos resultados obtidos, o presente estudo apresenta limitações, uma das quais relacionada com a zona geográfica em que decorreu, não sendo possível assegurar que os resultados obtidos sejam generalizáveis. Também a contextualização do direito de participação no âmbito da CDC (1989), realizada no início da entrevista, poderá ter condicionado as respostas e as ideias das educadoras sobre as conceções de participação.

Implicações e conclusões

Este estudo contribui para uma maior compreensão das ideias das educadoras de infância sobre o direito de participação. De uma forma geral, os resultados convergem com os dados de estudos anteriores. As educadoras consideraram, por exemplo, benefícios resultantes do exercício do direito de participação, para as crianças, tais como o aumento de autoestima,

o sentimento de pertença ao grupo e o seu desenvolvimento psicossocial (e.g., Sinclair, 2004).

Estes dados comportam implicações a vários níveis. Por um lado, sugerem a necessidade de investigação sobre os benefícios da participação, nomeadamente para o desenvolvimento sociocognitivo das crianças. Por outro, salientam a importância de sensibilizar a comunidade científica, os decisores políticos e os/as profissionais de educação de infância, para a necessidade de operacionalizar, criar condições e monitorizar a implementação do direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância. Estudos futuros poderão aprofundar padrões que emergiram neste estudo, nomeadamente o recurso privilegiado a práticas de promoção da participação centradas nas profissionais, e a identificação de obstáculos centrados nas crianças. Investigações futuras poderão, também, debruçar-se sobre as ideias de profissionais de educação de infância relativas à participação de crianças com necessidades educativas especiais (e.g., formas de participação diversificadas, estratégias para superar desafios adicionais), na tentativa de ampliar o debate sobre estratégias de inclusão e contribuir para a participação de todas as crianças.

Os/as profissionais de educação de infância assumem um papel fundamental na implementação da participação, e as interações que estabelecem com as crianças são, por esse motivo, fundamentais (Sandberg & Eriksson, 2010). Assim, importa investigar associações entre, por exemplo, a qualidade das interações educador/a-criança e a participação efetiva (e.g., observada) das crianças. Importa, igualmente, investigar associações entre ideias e práticas de educadores/as de infância, assim como mudanças nas suas ideias e práticas (Sakellariou & Rentzou, 2011).

O exercício do direito de participação surge relacionado, pelas educadoras de infância, com conceitos relevantes da teoria de autodeterminação (Ryan & Deci, 2000). As ideias das profissionais remetem para a noção de que as vantagens da participação conduzem ao bem-estar das crianças e ao aumento da sua motivação para se envolverem em atividades, tanto em contexto educativo, como noutras áreas do seu dia-a-dia.

Em suma, os resultados sugerem que as educadoras de infância se preocupam em proporcionar experiências democráticas às crianças e em promover o desenvolvimento comportamentos pró-sociais, cimentando os alicerces para a cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ben-Arieh, A., & Tarshish, N. (2017). Children's Rights and Well-Being. In M. Ruck, M. Peterson-Badali, & M. Freeman, Handbook of children's rights: global and multidisciplinary perspectives (pp. 90-101). Routledge.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In Handbook of child psychology: Theoretical models of human development (pp. 793-828). <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Comissão Europeia (2021). European Commission. (2021). The EU Strategy on the Rights of the Child and the European Child Guarantee. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Disponível em <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX:52021DC0142>
- Comissão Europeia (2014). Proposal for key principles of quality framework for early childhood education and care. Disponível <https://www.european-agency.org/sites/default/files/agency-projects/IECE/3.%20Nora%20Milotay%20-%20%20European%20Commission.pdf>
- Emmanuel, G., & Delaney, H. (2014). Professors' influence on students' beliefs, values, and attitudes in the classroom. Journal of College and Character, 15(4). <https://doi.org/10.1515/jcc-2014-0029>
- Fernandes, N. (2015). Pesquisas com crianças: da invisibilidade à participação - com implicações na formação de professores? In R. Teodora & M. Garanhan, Pesquisa com crianças e a formação de professores (pp. 21-44). Pucpress.
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. Nurse Education Today, 24(2), 105-112. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Hart, R. (1992). Children's participation: From tokenism to citizenship. UNICEF International Child Development Centre.
- Horwath, J., Hodgkiss, D., Kalyva, E., & Spyrou, S. (2011). You respond: promoting effective project participation by young People who have experienced violence. A guide to good practice

through training and development. Disponível em http://c.ymcdn.com/sites/www.ispcan.org/resource/resmgr/you_respond_booklet_for_dow.pdf.

- Kangas, J., Venninen, T., & Ojala, M. (2016). Educators' perceptions of facilitating children's participation in early childhood education. Australasian Journal of Early Childhood, 41(2), 85-94.
- Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K., & Sinclair, R. (2003). Building a culture of participation: Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation. Save the Children.
- Kowalski, K., Pretti-Fontczak, K. & Johnson, L. (2001). Preschool teachers' beliefs concerning the importance of various developmental skills and abilities. Journal of Research in Childhood Education, 16 (1), 5-14. <https://doi.org/10.1080/02568540109594970>
- Lopes da Silva, L., Marques, I., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Lopes, L., Correia, N., & Aguiar, C. (2016). Implementação do direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância: As perceções dos educadores. Revista Portuguesa de Educação, 29(2), 81-108. <https://doi.org/10.21814/rpe.6560>
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. British Educational Research Journal, 33(6), 927-942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. Pedagogia(s) Da Infância: Dialogando Com o Passado, Construindo o Futuro, 13-36.
- Pettersson, K. E. (2014). Playing a part in preschool documentation: a study of how participation is enacted in preschool documentation practices and how it is affected by material agents. Linköping University.
- Prout, A., & James, A. (2015). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In A. James & A. Prout (Eds.), Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood (Ed. 3ª, pp. 6- 28). Routledge.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 112/2020

(2020). Diário da República n.º 245/2020, Série I de 2020-12-18, 2-22. Disponível em <https://files.dre.pt/1s/2020/12/24500/0000200022.pdf>

Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68. <https://doi.org/10.1037/110003-066X.55.1.68>

Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2011). Cypriot pre-service kindergarten teachers' beliefs about and practices of developmentally appropriate practices in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 181(10), 1381-1396. <https://doi.org/10.1080/03004430.2010.531132>

Sandberg, A., & Eriksson, A. (2010). Children's participation in preschool: On the conditions of adults? Preschool staffs concepts of children's participation in preschool everyday life. *Early Child Development and Care*, 280(5), 619-631. <https://doi.org/10.1080/03004430802181759>

Sarmiento, M. J., Fernandes, N., & Tomás, C. A. (2007). Políticas públicas e participação infantil [Public policies and child participation]. *Educação, Sociedade & Culturas*, 25(1), 183-206. <https://hdl.handle.net/1822/36753>

Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 15(2), 197-217. <https://doi.org/10.1080/09669760701289151>

Sheridan, S., & Samuelsson, I. P. (2001). Children's conceptions of participation and influence in preschool: A perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169-194. <https://doi.org/10.2304/ciec.2001.2.2.4>

Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15, 107-117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>

Siegel, I. E. (1985). Parental belief systems: The psychological consequences for children. Lawrence Erlbaum Associates.

Sinclair, R. (2004). Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable. *Children & Society*, 18, 106-118. <https://doi.org/10.1002/CHI.817>

Stipek, D. J., & Byler, P. (1997). Early childhood education teachers: Do they practice what they preach? *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 305-325. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(97\)90005-3](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(97)90005-3)

Tarman, B. (2012). Prospective teachers' beliefs and perceptions about teaching as a profession.

Educational Sciences: Theory & Practice, 12(3), 1964-1973.

Tomás, C. (2007). "Participação não tem Idade": Participação das crianças e cidadania da infância. *Contexto & Educação*, 22(78), 45-68.

Treseder, P. (1997). Empowering children and young people: Promoting involvement in decision making. Save the Children.

Nações Unidas (1989). A Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

Venninen, T., Leinonen, J., Lipponen, L., & Ojala, M. (2014). Supporting children's participation in Finnish child care centers. *Early Childhood Education Journal*, 42(3), 211-218. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0590-9>

Zorec, M. B. (2015). Children's participation in Slovene preschools: The teachers' viewpoints and practice. *European Education*, 47(2), 154-168.

Correia, N., Aguiar, C. e Durães, J. (2024). Direito de participação das crianças: Ideias de educadoras de infância. *RELAdEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 13(1), 33-53. Disponible en <http://reladei.com>



Nadine Correia

Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), CIS-IUL, Lisboa, Portugal
nadine_correia@iscte-iul.pt

Nadine Correia é doutorada em Psicologia pelo Iscte-IUL e Investigadora Integrada no CIS-IUL - Centro de Investigação e Intervenção Social. O desenvolvimento infantil e os direitos das crianças, nomeadamente o direito à participação, a par com a qualidade de contextos pré-escolares, constituem os seus principais interesses de investigação.



Cecília Aguiar

Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), CIS-IUL, Lisboa, Portugal
cecilia.rosario.aguiar@iscte-iul.pt

Cecília Aguiar é Professora Auxiliar no Departamento de Psicologia Social e das Organizações e investigadora no CIS-IUL - Centro de Investigação e Intervenção Social. Com formação em psicologia do desenvolvimento e da educação, tem conduzido e participado em projetos de investigação no âmbito da qualidade dos contextos de educação de infância e dos seus efeitos no desenvolvimento social das crianças.

Joana Durães

Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), CIS-IUL, Lisboa, Portugal
joanasofiaduraes@gmail.com

Joana Durães é licenciada em Psicologia pela Universidade do Algarve e Mestre em Psicologia Comunitária e Proteção de Crianças e Jovens em Risco, pelo Iscte – Instituto Universitário de Lisboa. Os seus principais interesses, na investigação como na prática, têm-se centrado no desenvolvimento infantil e no direito das crianças e jovens à participação.

El derecho a Coeducar desde los 0 años: Plan Director Coeducativo (2023-2030) de la Red Municipal de Escuelas Infanti- les de Vitoria-Gasteiz

The right to co-educate from 0 years of age: Coeducational Master Plan (2023-2030) of the Municipal Network of Nursery Schools of Vitoria-Gasteiz.

Irati Leon Hernandez, Eider Hermoso-Larzabal, Rakel Gamito Gomez, Maria Teresa Vizcarra Morales, País VASCO, ESPAÑA

RESUMEN

Hoy en día la escuela sigue reproduciendo patrones de desigualdad, no solo en temas de género, sino también en otras áreas de diversidad como la raza, la cultura o la clase. A pesar de que la legislación ampara la educación desde una perspectiva de género, en muchos centros escolares todavía no se garantiza el derecho de la infancia a tener una educación Coeducativa, entendida como estrategia para la creación de infancias libres de estereotipos, roles y cargas que limiten el ser individual. En este artículo se presenta el caso de la ciudad de Vitoria-Gasteiz, en la cual este año se ha elaborado el *Plan Director Coeducativo de la Red de las Escuelas Infantiles Municipales*, con el deseo de orientar el desarrollo de planes similares. El objetivo principal es asegurar que las personas integrantes de las escuelas infantiles sean educadas en los principios de la Coeducación. Para ello, el plan

sustenta cinco líneas de trabajo. Cada línea se compone de objetivos propios, plan de trabajo y evaluación. Para finalizar, se concluyen ciertas claves prácticas obtenidas de la experiencia, que son aplicables a otros planes pedagógicos.

Palabras clave: Derechos, Diversidad, Coeducación, Educación, Escuela. Infancia

ABSTRACT

Today, schools continue to reproduce patterns of inequality, not only in terms of gender, but also in other areas of diversity such as race, culture or class. Despite the fact that legislation protects education from a gender perspective, many schools still do not guarantee the right of children to have a coeducational education, understood as a strategy for the creation of childhoods free of stereotypes, roles and burdens that limit the individual being. This article presents the case of the city of

Vitoria-Gasteiz, in which this year the Coeducational Master Plan of the Municipal Nursery Schools Network has been elaborated, with the desire to guide the development of similar plans. The main objective is to ensure that the members of the nursery schools are educated in the principles of Coeducation. To this end, the plan supports five lines of work. Each line has its objectives, work plan, and evaluation. Finally, specific practical keys obtained from the experience, which apply to other pedagogical plans, are concluded.

Keywords: Coeducation, Childhood, Diversity, Education, Rights, School

INTRODUCCIÓN

Actualmente, la Coeducación es un derecho humano, que supone y exige responsabilidad ante situaciones de desigualdad (Delgado, 2015), a pesar de que muchas instituciones no llegan a garantizarla (Leon, 2021).

El presente artículo narra el proceso de realizar y el comiendo de implementar el *Plan Director Coeducativo (2023-2030) de las Red Municipal de Escuelas Infantiles de Vitoria-Gasteiz* (Álava, País Vasco) y, a la vez, detalla sus principales líneas de trabajo y algunas de las propuesta práctica que recoge, con el deseo de ofrecer un recurso orientativo a la hora de desarrollar otros planes educativos de dicha etapa educativa.

Por ello, el texto recoge el contexto social, legal y educativo de dicho plan; seguidamente la trayectoria de la Red de Escuelas Infantiles Municipales de Vitoria-Gasteiz en temas de Coeducación; después se realiza una breve descripción del plan Coeducativo para la etapa 0-3, detallando sus líneas de trabajo, objetivos y acciones; y, para finalizar, se enumeran las claves obtenidas en las reflexiones del trabajo realizado.

¿Qué es la Coeducación y como la entendemos en el siglo XXI?

En la década de 1970, dentro del contexto del País Vasco, chicas y chicos comenzaron a estudiar conjuntamente, iniciando una educación mixta. Sin embargo, con los años ha quedado claro que los espacios y modelos de la educación mixta necesitan transformaciones para no reproducir el conocimiento androcéntrico y hegemónico imperante (Epelede-Pagola et al, 2018; Subirats & Tomé, 2007).

En este sentido, la Coeducación es heredera de largas genealogías feministas y es una propuesta educativa que busca alternativas a los conocimientos y for-

mas sociales anteriormente mencionadas. En el País Vasco, la Coeducación ha ido narrando su historia a partir de los 90, mediante iniciativas plurales y proyectos (Epelde-Pagola et al., 2018).

El término Coeducación recoge una serie de interpretaciones en función de la situación socio histórica y, por lo tanto, su definición se encuentra hoy en día en disputa. Si atendemos al contexto actual, personas expertas comparten el uso del término (Castilla, 2008; Moriana, 2017; Subirats & Tomé, 2007), pero otras opinan que, a pesar de ser necesaria, es una palabra demasiado tradicional y binaria que no recoge los retos que plantea el feminismo del siglo XXI (Alvarez-Uria et al., 2019; Leon et al., 2020).

Por ello, cuando se habla de Coeducación se habla de la vía para desarrollar propuestas integrales que tengan en cuenta la realidad sociopolítica actual (Castilla, 2008; Delgado, 2015), intentando garantizar el derecho a educar infancias más libres (Green, 2015). Se debe poner el foco en el abordaje de las desigualdades provocadas por las categorías binarias, puesto que las estrategias para lograr la paridad dependen de la responsabilidad y corresponsabilidad ante ello (Miralles-Cardona et al., 2020).

Además, cabe mencionar que en los últimos años la Coeducación ha ampliado su mirada hacia la diversidad y ha transformado su objetivo, creando un nuevo paradigma (Martínez & Ramírez, 2017). El nuevo enfoque une la Coeducación y la inclusión en una única respuesta educativa; que no se centra sólo en los ritmos de aprendizaje, funcionalidades y capacidades, ni en la multiculturalidad, sino en trabajar sobre el binarismo, desde la decolonialidad y el capacitismo, con experiencias trans¹, donde la heterosexualidad no sea el único modelo de amor, y se incluyan modelos plurales de género y de relación (Alvarez-Uria et al., 2019; Leon, 2021).

La Coeducación como derecho

A pesar de que el paradigma Coeducativo ha cambiado, aún resulta de vital importancia el amparo institucional y legal. Sin apoyo, es imposible llevar la Coeducación a la práctica diaria.

Las leyes que impulsan y facilitan la igualdad y la

1. Se hace uso de la palabra trans* (con asterisco), para subrayar la diversidad de las vivencias de las personas que exceden las normas sobre lo que se prescribe como propio de mujeres y hombres, evidenciando la rigidez del sistema en el que vivimos (Platero, 2014). Es decir, se hace uso del asterisco con el fin de visibilizar la diversidad de identidades que existe en el seno del colectivo trans*, tales como trans, transexuales, transgénero, etc

Coeducación comienzan en Europa, atraviesan la situación nacional, para implementarlas después en la Comunidad Autónoma Vasca y el contexto local de la ciudad de Vitoria-Gasteiz, donde se sitúa el proyecto que desarrolla este artículo.

En cuanto a las leyes que buscan una igualdad de género que sustente y promueva una igualdad real, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en sus objetivos ODS4 (Educación de calidad) y ODS5 (Igualdad de género) hace visible la importancia de garantizar una educación inclusiva de calidad y conseguir la igualdad de género para todo el alumnado. De tal manera. el documento Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 hace mención a la importancia de la igualdad de género a la hora de garantizar el derecho educativo, y se responsabiliza en tenerlo en cuenta en la creación de planes, en la formación del profesorado y en los programas de aprendizaje (UNESCO, 2016).

Desde Europa, las recomendaciones son claras y en el ámbito del estado español también se especifican algunas sobre las normas y los mecanismos de igualdad real entre mujeres y hombres, el fomento obligatorio de los gobiernos de acceso como derecho de todas las personas, a todos los niveles educativos, y la participación de calidad sin estereotipos de género ni violencia. Ejemplo de ello son la recomendación 17 del *Recomendación 17 del Comité de Ministros a los Estados miembros* (Comité de Ministros, 2007) o la *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género*, que hace referencia al ámbito educativo en el capítulo 1:

El sistema educativo español incluirá entre sus fines la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia (pág. 12).

La *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres* tiene como objetivo eliminar la discriminación de la mujer en todos los aspectos de la vida. Los Artículos 23 y 24 tratan de como la educación debe y puede actuar en consonancia con el objetivo imperante. El Artículo 23, sobre la Educación para la igualdad de mujeres y hombres, expone y, a la vez, manifiesta que desde los principios de calidad del sistema educativo será necesaria la eliminación de los obstáculos que impo-

sibiliten la igualdad. De la misma manera, el Artículo 24 sobre la integración del principio de igualdad en la política de educación, se hace una llamada a las administraciones educativas dentro de las competencias de cada una, para que lleven a cabo acciones tales como (pág. 16):

a) La atención especial en los currículos y en todas las etapas educativas al principio de igualdad entre mujeres y hombres.

b) La eliminación y el rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres, con especial consideración a ello en los libros de texto y materiales educativos.

c) La integración del estudio y aplicación del principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado.

d) La promoción de la presencia equilibrada de mujeres y hombres en los órganos de control y de gobierno de los centros docentes.

e) La cooperación con el resto de las Administraciones educativas para el desarrollo de proyectos y programas dirigidos a fomentar el conocimiento y la difusión, entre las personas de la comunidad educativa, de los principios de Coeducación y de igualdad efectiva entre mujeres y hombres.

f) El establecimiento de medidas educativas destinadas al reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la Historia.

La *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, hace mención a la Coeducación en todas las etapas educativas, entendida como la base para la igualdad de género, la violencia de género y la diversidad afectivo-sexual.

El desarrollo de la igualdad de derechos, deberes y oportunidades, el respeto a la diversidad afectivo-sexual y familiar, el fomento de la igualdad efectiva de mujeres y hombres a través de la consideración del régimen de la Coeducación de niños y niñas, la educación afectivo-sexual, adaptada al nivel madurativo, y la prevención de la violencia de género, así como el fomento del espíritu crítico y la ciudadanía activa (Ley Orgánica 3/2020, pág. 122881).

Así, el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil recoge, entre otros, como objetivo de la etapa: “promover, aplicar y desarrollar las normas sociales que fomentan la igualdad

entre hombres y mujeres” (pág. 6). Por lo tanto, se puede concluir que el trabajo de igualdad y, por ello, la Coeducación es una responsabilidad que empieza en la etapa 0-6.

En el contexto vasco, no son pocas las leyes que regulan la igualdad de género. Con la aprobación de la *Ley 4/2005, de 18 de febrero, para la Igualdad de Mujeres y Hombres* se marcó el camino a seguir, pero la transformación social ha creado la necesidad de cambiar la ley. Así, este mismo año, se ha aprobado la *Ley 1/2022, de 3 de marzo, de segunda modificación de la Ley para la Igualdad de Mujeres y Hombres*:

Las políticas públicas educativas promoverán la coeducación, que a los efectos de esta ley se considera el modelo educativo basado en el desarrollo integral de la persona al margen de los estereotipos y roles en función del sexo, el rechazo de toda forma de discriminación y la garantía de una orientación académica y profesional no sesgada por el género. Para ello, se potenciará la igualdad real de mujeres y hombres en todos los niveles y etapas educativas, incluida la educación infantil, primaria, secundaria, bachillerato, formación profesional y la enseñanza para personas adultas, y en todas sus dimensiones: curricular, organizativa y otras. (pág. 40280)

A su vez, el Artículo 19 de la misma ley habla de proyectos educativos con unos objetivos claros: eliminar estereotipos de género, repasar los contenidos para incorporar la contribución de las mujeres, prevenir las agresiones machistas y trabajar la diversidad sexual, entre otras.

Con el *VII Plan Para La Igualdad De Mujeres y Hombres en la Comunidad Autónoma de Euskadi (CAE)* (Emakunde, 2018) se llama a los poderes públicos a un cambio de valores que aseguren una igualdad real, no solo en lo que afecta a las mujeres, sino también la influencia que tiene el patriarcado en los hombres. Esos valores deben basarse en el “[...] androcen-trismo, el sexismo y el machismo [...]” (pág. 21) pero sí en “[...] principios filosóficos, éticos y políticos que permitan desarrollar e incorporar la igualdad de mujeres y hombres, el respeto a los derechos humanos de las mujeres y la promoción de su ciudadanía (pág. 21)”.

En lo referente al sistema educativo vasco, el *Plan Heziberri 2020, marco del modelo educativo pedagógico* (Gobierno Vasco, 2014) tiene como objetivo en-lazar las estrategias del marco europeo con el contexto vasco. Entre los objetivos destaca el de convertir las

escuelas en escuelas inclusivas, donde todas las per-sonas tengan acceso a una educación de calidad y que respon-da a las particularidades de cada persona.

El *Decreto 237/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Infantil y se im-plantan en la Comunidad Autónoma del País Vasco* ha-bla de la Educación Infantil como etapa primordial en la identidad sexual y de género y la necesidad de incluir esto en el contexto escolar:

A estas edades, se inicia la construcción de la iden-tidad sexual y de género y, al no distinguir entre am-bas, se asimilan las asignaciones sociales como si fue-ran ineludiblemente unidas al hecho de ser hombre o mujer. Esto hace especialmente necesario que la escue-la infantil planifique una intervención educativa que permita vivir la sexualidad como descubrimiento de sí mismo/a, como curiosidad, como encuentro, como goce (pág. 31).

A todo ello se suma el *II Plan De Coeducación Para El Sistema Educativo Vasco, En El Camino Hacia La Igualdad y El Buen Trato 2019-2023* (Gobierno Va-sco, 2019), que tiene 3 objetivos estratégicos:

“1) Proveer al Departamento de Educación y al Si-stema Educativo de formación, estructuras y personas para impulsar de manera coordinada e integral el mo-delado de escuela coeducativa en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Educación Secundaria; 2) Impulsar que los centros educativos incorporen la perspectiva de género en su cultura; y 3) Poner en marcha mecanismos para la prevención, detección precoz y respuesta eficaz ante la violencia contra las mujeres” (pag.5).

Dentro del objetivo estratégico 2, que hace referen-cia a los centros educativos y la perspectiva de género, tiene como meta introducir en el currículo y en to-dos los documentos instituciones y organizativos de las escuelas la perspectiva de género, para desarrollar proyectos Coeducativos y estrechar la colaboración entre agentes institucionales y centros.

En el ámbito más local, desde el ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz (Álava), en el año 2020 se llevó a cabo el *Proyecto Educativo De La Red De Escuelas Infanti-les Municipales de Vitoria-Gasteiz* (Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, 2020a), que propone la Coeducación como estrategia para que cada persona pueda desar-rollarse sin estereotipos de género y para que no haya diferencias de género entre los roles y expectativas ni en los gustos ni en los contextos. La Coeducación vi-

sta como un eje “[...] a la tolerancia cero a la violencia desde los cero años y la resolución pacífica de los con-flictos; y a la transformación de las relaciones perso-nales y sociales en un marco de igualdad que supere la jerarquización de género” (pág. 20).

La importancia de la Coeducación en la eta-pa 0-3

En la etapa 0-3 es cuando las criaturas comienzan a comprender y a ubicarse en el mundo a través del pro-ceso de socialización. Además, el cuerpo es el punto de partida para explorar el mundo y tener experien-cias a través de la puesta en marcha del juego y la ex-perimentación y tienen como referencia los espacios-tiempos, los ritmos biológicos y el placer (Goñi et al., 2018). Es decir, lo vivido deja huella y, de esta manera, experimentan y viven uno de los mayores cambios de su vida, a nivel físico, cognitivo, emocional y social (Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, 2020a).

Es decir, es de vital importancia el no minusva-lorar las interacciones que tiene el alumnado a estas edades, pues muchas de esas interacciones dan lugar a actitudes permitidas de violencia (Elorza & Francis-co, 2014). Las infancias ya a estas edades comienzan a comprender el mundo y a situarse en el mismo me-diante procesos de socialización. Por ello, es innega-ble que las vivencias tienen una gran importancia en la etapa de 0 a 3 años, pues cada día, cada relación, cada experiencia, entre otras cosas, dejan una huella en la emoción y en el cuerpo de la primera infancia. Es en esa etapa cuando experimentan y viven una de las mayores transformaciones de sus vidas a nivel fí-sico, cognitivo, emocional y social (Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, 2020a).

Por ello, cuando en la etapa 0-3 se habla de Co-educación, se habla sobre el apoyo y la sensibilidad, sobre una educación de calidad que respete la indi-vidualidad y la globalidad de cada persona (Ayun-tamiento de Vitoria-Gasteiz, 2020a). El objetivo es la construcción de un apego y afecto seguro, desde el respeto, y la finalidad es educar en la equidad. Fo-mentar la tolerancia cero hacia la violencia (Elorza & Francisco, 2014; Schulh, 2012), trabajar por elimi-nar la distribución de valores, roles, expectativas, in-tereses, espacios, etc. en función del género (Diz & Fernández, 2018; Leon, 2021; Subirats, 2017) y crear herramientas para la resolución de conflictos (GAN-DERE, 2021; Pantoja, 2005) resultan imprescindibles para construir una identidad y un desarrollo personal y colectivo libre desde los cero años.

En relación directa, la implicación comunitaria

con las familias, el lenguaje, la documentación, las relaciones personales, los perjuicios, las expresiones emocionales, la autonomía, los materiales, etc. es cla-ve para lograr la transversalidad (Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, 2020a). Y de cara a la sistematización de dichas propuestas resulta necesario la creación de planes y propuestas de corte más longitudinal; (1) que doten al equipo educador de recursos y mejores con-diciones laborales; (2) que generen espacios para con-struir puentes entre los diferentes agentes que com-ponen la comunidad educativa y (3) la importancia de trabajar bajo objetivos pedagógicos comunes y con-sensuados (Goñi et al., 2018; Gorrotxategi & Alvarez-Uria, 2017; Leon, 2021).

TRAYECTORIA COEDUCATI-VA DE LA RED DE ESCUELAS INFANTILES MUNICIPALES DE VITORIA-GASTEIZ

Vitoria-Gasteiz es una ciudad que se ubica en el sur del País Vasco; en la provincia de Álava, siendo la capital de la misma. Tiene una población de 250.000 mil habitantes y alberga una gran riqueza paisajística y cultura. Cabe mencionar, que dicha ciudad ha sido nombrada como ciudad educadora (2020-2022) por la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE).

Cuando se habla de ciudad educadora se hace referencia a ser un espacio abierto, más allá de ofre-cer actividades educativas, se trata de un paradigma en el cual la educación sobrepasa la escuela y se en-tiende como un proceso permanente a lo largo de la vida; donde intervienen diferentes espacios y agentes (AICE, 2020). También es una ciudad con una trayec-toria larga y sostenida en el tiempo tanto en diseño como e implementación de políticas de igualdad, como en la elaboración de los planes estratégicos que las desarrollan. Inicia esta experiencia en 1999 y hasta este momento ha desarrollado cuatro planes de igual-dad (Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz; 2018; 2023).

Dentro de este contexto, la realización del *Plan Di-rector Coeducativo (2023-2030) de las Red Municipal de Escuelas Infantiles de Vitoria-Gasteiz* parte de la re-sponsabilidad que el Ayuntamiento de la ciudad mue-stra con la Coeducación, siendo otro peldaño más en la larga trayectoria previamente realizada. Es decir, el desarrollo del plan no arranca de cero, sino que cuen-ta con precedentes muy significativos.

La Red de Escuelas Infantiles Municipales de Vitoria-Gasteiz ha sido pionera a nivel estatal y au-

tonómico en dar una respuesta educativa a la etapa de 0 a 3 años. Con más de 40 años de experiencia en la ciudad, ha sido y es un referente en el primer ciclo de Educación Infantil. A pesar de que anteriormente contaba con más centros, actualmente son 5 las escuelas infantiles que conforman la Red. La oferta local de la etapa 0-2 se complementa con las escuelas del Consorcio Haurreskolak, adscrito al Departamento de Educación del Gobierno Vasco, y los centros privados. (Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, 2020a)

En abril de 2005, los grupos políticos municipales acordaron una serie de propuestas estructuradas que aportaron el documento *Bases y Principios Rectores del Proyecto Educativo de la Red de Escuelas de Educación Infantil del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz*. Estos principios quedaron recogidos en el *Reglamento de Organización y Funcionamiento de la Red*, aprobado por el Pleno el 29 de julio de 2005 (Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, 2020a). En el Reglamento, parte de los principios mencionan conceptos ligados a la Coeducación como, por ejemplo, la diversidad, la igualdad, la inclusión, la equidad, la cero violencia...

Los principios son los siguientes: (1) respeto a la infancia, ser único, autónomo y con iguales y personas adultas; (2) atención personalizada, reconocimiento y valoración de la diversidad y la desigualdad, en un marco de trabajo basado en la pareja de educadores; (3) atención a las necesidades educativas especiales que puedan tener las criaturas; (4) reconocimiento de la diversidad y el respeto a la diferencia, la inclusión y a partir de los principios de equidad educativa; (5) promover la coeducación y las relaciones igualitarias, teniendo en cuenta el principio de cero violencia desde los cero años; (6) educación bilingüe en las escuelas, priorizando el euskera en el quehacer diario y teniendo en cuenta la lengua materna (7) la importancia de la persona de referencia y de los espacios en diferentes momentos de la actividad cotidiana; (8) ambiente tranquilo, agradable y seguro basado en el amor, que fomente la acción libre y respetuosa; (9) una escuela abierta a las familias y a la comunidad que, desde el respeto, fomente la relación, la participación y la implicación y enriquezca la práctica educativa; y, por último, (10) sostenibilidad ambiental como práctica educativa y principio de gestión.

En lo referente al ámbito coeducativo, en el año 2020, se realizó un diagnóstico cuyo fin era recoger la realidad de la ciudad. Los resultados se completaron con las evaluaciones llevadas a cabo por las responsables de Coeducación de cada escuela infantil para conocer su situación real.

El diagnóstico se articula en 8 pilares, basados en el *II Plan De Coeducación Para El Sistema Educativo Vasco, En El Camino Hacia La Igualdad y El Buen Trato 2019-2023 (Gobierno Vasco, 2019)*. Los pilares son: (1) el pensamiento crítico ante el sexismo; (2) uso no sexista del lenguaje y las imágenes; (3) integración del saber de las mujeres y su contribución social e histórica; (4) transformación pacífica de conflictos, con proyectos de convivencia coeducativa; (5) autonomía personal e independencia económica; (6) los espacios en el centro educativo y las actividades extraescolares y Complementarias; (7) educación afectiva y sexual en igualdad; y (8) prevención y actuación ante la violencia contra la mujeres.

En el diagnóstico se detectaron las fortalezas y las necesidades de cada pilar y se pudo comprobar que, a pesar de necesitar un plan estratégico para seguir avanzando, las escuelas infantiles ya realizaban un gran trabajo en el ámbito coeducativo. Por ello, tanto los principios como las realidades recogidas en el diagnóstico han sido clave para estructurar el *Plan Director Coeducativo (2023-2030)* y diseñar las nuevas acciones para la Red de Escuelas Infantiles Municipales de Vitoria-Gasteiz.

Es importante entender el plan como un proyecto integral, que tiene como objetivo principal hacer de la Coeducación un compromiso pedagógico, que responde a la realidad, y que se articula como pasos transformadores que dan solución a las opresiones múltiples. Se debe mirar desde una perspectiva individual y colectiva para ofrecer respuestas contextualizadas y que la Coeducación se vislumbre en todas las pequeñas prácticas diarias. El plan y sus acciones se fundamentan en 5 líneas de trabajo que se detallan a continuación.

LÍNEAS DE TRABAJO Y ACCIONES

El Plan Director Coeducativo (2023-2030) de las Red Municipal de Escuelas Infantiles de Vitoria-Gasteiz busca el compromiso pedagógico, tanto interdisciplinar como transversal, para no ser una acción educativa puntual e ir más allá. En este marco, son cinco las líneas de trabajo que responden a los diferentes aspectos de la Coeducación:

- Sexismo y otras exclusiones en juegos, materiales y espacios.
- Lenguaje y comunicación no sexista e inclusiva.
- Educación afectivo-sexual que responde a la diversidad.

• Cero tolerancia a la violencia desde los cero años.

• Responsabilidad y Corresponsabilidad familiar paritaria.

Antes de profundizar las líneas, es necesario señalar que no se pueden entender de forma aislada. En muchos momentos, las diferentes estrategias confluyen, puesto que están diseñadas para tener una visión holística e interrelacionada. Así, la perspectiva integral es el principio esencial del plan.

A continuación, se desarrollan de forma más completa las líneas de trabajo, ofreciendo sus principales ideas teóricas y ejemplos de algunas de las acciones propuestas para llevar a cabo los objetivos expuestos.

Sexismo y exclusiones en juegos, materiales y espacios

Esta línea trabajo entiende que el espacio, el material y el juego son engranajes escolares; tanto para la exclusión y transmisión de estereotipos (Leon, 2021; Subirats, 2017) como para crear espacios de experimentación y seguridad. En dicha línea, se trabaja desde la responsabilidad docente para diseñar, organizar y adaptar los entornos y fomentar así la actividad motriz, la manipulación, las acciones, y las relaciones, etc. De esta forma, la disposición del aula que realizamos se convierte en un apoyo del proceso de aprendizaje (Cabello, 2011), siendo un pilar educativo más.

De igual manera, se busca que todos los materiales, medios y recursos que se utilizan en el aula sean estudiados cuidadosamente, ya que por medio del material se ajustan los principios pedagógicos aquí defendidos (Diz & Fernandez, 2018). Así, presentando materiales variados (Szöke, 2016) y sin carga de género, pretende que la escuela sea un espacio seguro para las criaturas, donde se fomenta el juego, la autoexpresión, el descubrimiento autónomo, la exploración y la experimentación con los movimientos (Gordillo et al., 2011). En todo ello la persona adulta no debe intervenir innecesariamente, para tratar de corregir el juego (Szöke, 2016).

El principal objetivo de esta línea es evitar situaciones de exclusión que se reproducen en la escuela a través de materiales, espacios, juegos y propuestas guiadas. Es necesario poner a las criaturas en el centro y adecuar el proceso de aprendizaje en función de sus objetivos, intereses, necesidades y ritmos, revisando y analizando el material que se utiliza.

Para ello, se proponen ciertas acciones concretas: identificar mensajes y propuestas excluyentes; crear

espacios basados en la experimentación; convertir el aula en un espacio seguro; promover la reflexión crítica en torno al material que se utiliza cuidar la diversidad de materiales, la idoneidad y la cantidad en las propuestas que se realizan; y desarrollar herramientas para analizar lo que traen de casa y colaborar con las familias. Ejemplo de ello son, entre otras, las siguientes propuestas prácticas:

• Identificar las tendencias en la ocupación de los diferentes espacios: analizando el uso de actitudes, interacciones y material en diferentes ámbitos/rincones, tanto escolares como del aula.

• Analizar el material e imaginario existente en los espacios e incorporar una mirada crítica a los mensajes presentes.

• Crear contextos educativos para el desarrollo de propuestas que posibiliten el libre movimiento y el juego autónomo.

• Respetar tanto los cambios de pañal como las necesidades y los deseos de la infancia en cuestiones alimenticias (dejar que en el cambio escoja la postura deseada o decida la cantidad de lo que quiere comer).

• Para evitar conflictos entre las criaturas, garantizar que el material se distribuya y organice de forma paritaria, cuidando las cantidades etc.

Lenguaje y comunicación no sexista e inclusivo

Es de vital importancia eliminar y rechazar comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos discriminatorios para mujeres y hombres, especialmente en los libros de texto y en los materiales educativos (3/2007, 24. art). También es necesario cuidar el lenguaje frente a la violencia para reivindicar, a través del uso de palabras e imágenes genéricas, el lugar que ocupa cada persona (Alvarez-Uria et al., 2019; Moriana, 2017), puesto que urge dar una respuesta a la diversidad existente en las aulas, superando el binarismo. A su vez, se debe tener en cuenta que el lenguaje visual y las imágenes son poderosas herramientas de comunicación y que transmiten contenidos y valores (Gómez-Pintado & Marcellan, 2017).

El principal objetivo de esta línea insiste en realizar y promover un uso no sexista e inclusivo de los idiomas, tanto en la escuela como entre las familias, sin violencia y atendiendo a la diversidad. Las acciones que se proponen para lograr dicho objetivo son: supervisar los modelos y ejemplos que se usan en los materiales didácticos; visibilizar la diversidad sexogenérica, funcional, cultural, etc. a través del lenguaje e imágenes que se utilizan; evitar el binarismo; utili-

zar palabras genéricas en lugar de desdoblar las palabras y además hacer uso de imágenes andróginas; crear espacios para hablar sobre la comunicación no sexista; analizar los mensajes que hay detrás de las palabras y de las imágenes y garantizar el cuidado de todas las personas. Dicha línea se materializa, por ejemplo, esta manera:

- Realizar un análisis objetivo de los textos y contenidos y difundirlos entre las familias; cambiar/modificar los cuentos/imágenes por otros que sean más adecuados (teniendo en cuenta que el origen/etnia/género/edad de los personajes esté equilibrado).
- Utilizar lenguaje no sexista en los documentos escolares (especialmente, en los que se facilita a las familias).
- Hacer uso de palabras e imágenes genéricas.
- Analizar la estética de los objetos (mochilas, p.ej.), de las prendas (camisetas, p.ej.) y de los juguetes (colores, imágenes, p.ej.) que traen de casa el alumnado y reflexionar sobre ello.

Educación afectivo-sexual que responda a la diversidad

Esta línea no solo quiere dar una respuesta a las personas que se identifican como Lesbianas, Gays, Trans*, Bisexuales e Intersexuales (LGTBI) sino a todas las personas, a toda nuestra sociedad y cultura. Al fin y al cabo, la diversidad sexo-genérica y afectivo-sexual va más allá del colectivo LGTBI y cuestiona el esencialismo del propio sistema (Missé, 2020). Es decir, es necesario poner sobre la mesa el derecho a ser más libres, tanto en el periodo infantil como en la adultez (Leon, 2021). Por ello, mirar a la infancia desde la diversidad de género requiere de una sexología crítica (Barker & Scheele, 2017), no esencialista y plural que debata la normalidad de género (Missé, 2019).

El principal objetivo de esta línea busca dar pasos para educar a la infancia en la diversidad y en la libertad y promover una Coeducación que vaya más allá del binarismo. Se quiere fomentar el respeto y la creatividad, desde la libertad de expresión y el conocimiento del propio cuerpo, tanto para las infancias como para las personas adultas, y fortalecer, así, la cooperación y la implicación de la comunidad. Se proponen estas acciones: buscar referencias/modelos fuera del binarismo; conocer la diversidad del propio cuerpo y trabajar la autonomía de la infancia; analizar qué materiales (imágenes, cuentos, canciones) se utilizan para asegurar que haya diferentes tipos de familias, que se hable de la familia a través del idioma, de

la diversidad en los nacimientos y las fecundaciones; garantizar que en los carteles, imágenes y documentos que se utilizan en la escuela se exprese la diversidad familiar desde un lenguaje inclusivo; que el género de la criatura no sea el criterio de relacionarnos con ella. Algunos ejemplos de ello son las siguientes propuestas:

- Visibilizar la diversidad corporal en los materiales utilizados (cuentos, imágenes, canciones).
- Cuidar el lenguaje y no caer en referencias binarias; expresar la diversidad de la genitalidad u otras características; respetar el cuerpo de las criaturas.
- Que los movimientos no dependan de la persona adulta y potenciar actitudes que permitan el libre movimiento.
- Garantizar que en las imágenes informativas aparezcan diferentes tipos de familias
- Analizar el tiempo que pasamos con cada criatura, si hacemos distinciones de género, el grado de autonomía que se les pide, la forma en la que mostramos afecto, etc. para que no sea diferente en base al género.

Cero tolerancia a la violencia desde los cero años

Es importante partir de la idea de que los casos de acoso en la infancia no son ni juegos ni cuestiones de gente menuda. Es decir, las interacciones de las criaturas a estas edades no deben banalizarse, ya que muchas de ellas provocan conductas violentas consentidas, sobre todo porque no se identifican como acoso o violencia de género. Por ello, es necesario crear contextos libres de violencia (Elorza & Francisco, 2014). Es importante fomentar la cultura de los buenos tratos, siendo de vital importancia el hecho de no invadir a la criatura y respetar sus ritmos y necesidades, para que la persona adulta sea un referente de seguridad (física y emocional) en el camino. A través de relaciones cercanas y significativas, se le debe ayudar, pero sin adelantarle (Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, 2020a).

El principal objetivo de esta línea trata de crear una convivencia basada en el respeto, para que, desde el modelo dialógico, la escuela se convierta en un espacio seguro libre de acoso, como ámbito preventivo de violencia de género y donde se fomenten actitudes y buenos tratos hacia la infancia. Estas son las acciones esperadas: trabajar la educación emocional; impulsar la toma de tiempos y actitudes por parte de las personas educadoras para trabajar las emociones; abordar los conflictos (con/entre las criaturas, con/

entre las personas educadoras, con/entre las familias); asegurar que la persona educadora sea una figura de seguridad; proyectar la violencia cero en nuestras relaciones; prevenir la violencia de género. Para muestra, aquí algunos ejemplos concretos de las acciones a nivel práctico:

- Reparar en las actitudes violentas; evitar los movimientos de la persona adulta e impulsar el libre movimiento de la infancia y adaptar los espacios de la escuela para promover la autonomía.
- Observar la actitud que adoptan las familias cuando hacen daño a sus criaturas y hablar de ello.
- Acompañar en la identificación de emociones en situaciones subjetivas propias; identificar los conflictos existentes y analizar los modelos de actuación e intervención ante los mismos.
- Observar cómo nos relacionamos las personas educadoras con las familias (el tono, la expresión corporal, las actitudes y prejuicios con los diversos modelos familiares (racismo, antigitanismo, homo/lesbofobia, colonialismo).
- Crear una lista de criterios para construir dichas relaciones de forma asertiva; convertir a la persona educadora en un espacio de seguridad, en una figura de referencia de las criaturas.
- No fomentar actitudes de aplauso y aceptación hacia las criaturas, sino en la superación de los retos (para evitar el logro continuo de la madurez, buscar diferentes formas de compartir alegría y orgullo), etc.

Responsabilidad y Corresponsabilidad familiar paritaria

Dicha línea entiende que el fomento de la corresponsabilidad debe estar basado en la igualdad, en especial en el caso de familias no monoparentales. Los cuidados, las responsabilidades, las reflexiones y las decisiones que conllevan la crianza y la educación de las criaturas deben ser compartidas en la familia (Urbano et al., 2020). Por ello, las escuelas infantiles deben ser conscientes de la importancia de la corresponsabilidad compartida, conocer los factores de implicación del cuidado y trabajar por la parentalidad positiva, sobre todo ayudando a incorporar activamente el apego de las familias en las relaciones con el centro educativo (Torío, 2018).

El objetivo de esta última línea indaga en formar, motivar e implicar activamente a las familias en todo lo relacionado con la Coeducación para fomentar la conciencia de su responsabilidad como agente educador y para subrayar la importancia de que ésta sea compartida. Para ello, se enumeran las sucesivas ac-

ciones: diseñar y llevar a cabo acciones de sensibilización con las familias (seminarios de formación dirigidos a las familias, p. ej.), fomentar el conocimiento y la participación de las familias en las escuelas; compartir con las familias el material realizado y utilizado en la escuela; garantizar la corresponsabilidad de las personas de cada familia y aumentar la implicación de los hombres/padres. Algunos ejemplos de las acciones que recoge dicha línea de trabajo son los siguientes:

- Coger conciencia de la coeducación en el hogar y evaluar la influencia que las expectativas de género y los modelos que ofrece la familia con respecto a la criatura, para que los valores que se trabajan en la escuela atraviesen las paredes de los hogares.
- Comprender su importancia y colaborar familia y escuela; garantizar (o al menos intentar) la asistencia de la madre y del padre en cuestiones escolares.
- Desarrollar conversaciones y habilidades sociales para espacios de encuentro con familias (poniendo en valor los buenos tratos y la importancia de la comunicación);
- Facilitar a las familias el préstamo de algunos juegos y cuentos no sexistas e inclusivos que se utilizan en la escuela infantil, etc.

CONCLUSIONES

Tras reflexionar durante el proceso de elaboración, puesta en marcha y acompañamiento educativo del *Plan Director Coeducativo (2023-2030) de las Red Municipal de Escuelas Infantiles de Vitoria-Gasteiz* hemos podido ver cómo se garantiza el derecho a la Coeducación en la infancia. Se establecen, a modo de conclusión, ciertos puntos clave a tener en cuenta en el diseño y/o desarrollo de otros planes:

- Garantizar que el derecho a la Coeducación no recaer de forma individual sobre la conciencia e implicación de la persona demandante, sino de todo el equipo docente y la estructura educativa en su totalidad.
- Sistematizar y hacer transversal la Coeducación, no solo mediante un plan que lo fomente, sino consiguiendo llegar a las personas educadoras, apelando a su responsabilidad.
- Fortalecer el trabajo en equipo y en red, con las familias y con el respaldo de los agentes gubernamentales.
- Crear proyectos enfocados en la diversidad racial, de clase, cultural, sexo-genérica y corporal, atendiendo a la realidad actual existente en la comunidad

educativa.

En cuanto a las limitaciones del trabajo cabe mencionar que el plan también recoge los instrumentos de evaluación propios de cada línea, pero lo que en este trabajo se presenta únicamente el diseño y la puesta en marcha del plan, por lo tanto, los próximos pasos a realizar serían la creación de instrumentos para medir los objetivos del plan y el impacto social que tiene. Dentro de esa evaluación se dará respuesta también a ciertos interrogantes que permiten reflexionar sobre la materia de forma más profunda. Por un lado, la participación del resto de la comunidad como las familias y el resto del personal de las escuelas infantiles, como cocina, auxiliar y profesionales de la limpieza.

Podemos concluir argumentando que son muchos los ámbitos que abarca la Coeducación y, por lo tanto, es una ardua tarea intentar llegar a todo (materiales, espacios, comunicación, familias...). Resulta necesario poner en marcha planes de actuación desde muy temprana edad, para establecer unas pautas que puedan ser valiosas en el día a día escolar y, así, transformar la práctica cotidiana y garantizar, no solo el derecho a una educación Coeducativa, sino que sitúe a la infancia como sujeto de derecho.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarez-Uria, A., Lasarte Leonet, G. & Vizcarra Morales, M. T. (2019). El significado y la evolución del término “coeducación” con el cambio de siglo: el caso de los centros escolares de Vitoria-Gasteiz. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 62–75. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.006>
- Asociación Internacional De Ciudades Educadoras. (2020). *Carta de Ciudades Educadoras*. <https://www.edcities.org/carta-de-ciudades-educadoras/>
- Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz (2018). Hara! IV Plan Para La Igualdad De Género <https://www.vitoria-gasteiz.org/docs/wbo21/contenidosEstaticos/adjuntos/es/87/15/78715.pdf>
- Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz (2020a). *Proyecto educativo de la Red de Escuelas Infantiles Municipales*. <https://www.vitoria-gasteiz.org/docs/wbo21/contenidosEstaticos/adjuntos/es/75/81/87581.pdf>
- Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz (2020b). *Hezkidetza Diagnosia 0-12 etapetan Vitoria-Gasteizen 2020 Gasteizko diagnosia*. Servicio De Educación Departamento De Educación y Cultura.

- Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz (2023). Ekin! V Plan Para La Igualdad De Género En. <https://www.vitoria-gasteiz.org/docs/wbo21/contenidosEstaticos/adjuntos/es/78/33/97833.pdf>
- Barker, M. J., & Scheele, J. (2017). *Queer. Una historia gráfica*. Melusina.
- Cabello, M. J. (2011). La organización del espacio en educación infantil: poderoso instrumento docente. *Pedagogía Marga*, 11, 196–203. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3629187>
- Castilla, A. B. (2008). Coeducación: pautas para su desarrollo en los centros educativos. *Escuela Abierta*, 11(2), 49–85.
- Comité de Ministros (2007). *Recomendación CM/Rec 17 del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre las normas y los mecanismos de igualdad entre mujeres y hombres* <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/ministerio/igualdad-de-genero/mecanismos-de-igualdad.pdf?documentId=0901e72b80b0251a>
- Decreto 237/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Infantil y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Boletín Oficial del País Vasco*, 9, de 15 de enero de 2016. <https://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/-/eli/es-pv/d/2015/12/22/237/dof/spa/html/>
- Delgado, G. (2015). Coeducación: Derecho Humano. *Península*, 10(2), 29–48. <https://www.elsevier.es/es-revista-peninsula-108-pdf-S1870576615000173>
- Diz, M. J., & Fernández, R. (2018). Criterios para el análisis y elaboración de materiales didácticos coeducativos para la educación infantil. *RELAdEI. Revista Latinoamericana De Educación Infantil*, 4(1), 105–124. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4862>
- Emakunde, Emakumearen Euskal Erakundea (2018). II Plan para la Igualdad de Mujeres y Hombres en la CAE. Emakunde. https://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/emakunde7plana/es_def/adjuntos/vii_plan.pdf
- Elorza, C., & Francisco, L. (2014). Entrevista a Lidia Puigvert. Violencia o desde los 0 años. *Aula de infantil*, 75, 28–31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4756009>
- Epelde-Pagola, E., Aranguren-Etxarte, M., & Retolaza-Gutierrez, I. (2018). *Gure Genealogia Feministak. Euskal Herriko Mugimendu Feministaren Kronika bat*. Emagin Dokumentazio eta Ikerkuntza Zentro feminista.

- Gobierno Vasco (2014). *Heziberri 2020 Marco Del Modelo Educativo Pedagógico*. Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco. https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/inn_heziberri_marco/eu_def/adjuntos/Heziberri_marco_modelo_educativo_pedagogico_e.pdf
- Gobierno Vasco (2019). *II Plan de Coeducación para el Sistema Educativo Vasco, en el camino hacia la igualdad y el buen trato 2019-2023*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Departamento de Educación del Gobierno Vasco. https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_convivencia/es_def/adjuntos/coeducacion/92020191c_II_plan_coeducacion_igualdad_y_buen_trato_2019_2013.pdf
- Gómez-Pintado, A., & Marcellán, I. (2017). ¿Responden las imágenes utilizadas en educación plástica visual a la propuesta curricular? Un análisis de las imágenes de los libros de texto de Educación Secundaria en la Comunidad Autónoma Vasca. *Educación XX1*, 20(1), 233–252. <https://doi.org/10.5944/educXX1.17510>
- Goñi, E., Donaire-Hidalgo, I., & Alvarez-Uria, A. (2018). Gorputza eta identitatearen eraikuntza Haur Hezkuntzako hezitzaileen ikuspegitik. *Tantak*, 30(1), 57–85. <http://dx.doi.org/10.1387/tantak.19826>
- Gordillo, M., Gómez, M., Sánchez, S., Gordillo, T., & Castro, F. V. (2011). El Juego Infantil En Un Mundo De Cambio. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 197–206. <http://www.redalyc.org/pdf/3498/349832328020.pdf>
- Gorrotxategi, M., & Alvarez-Uria, A. (2017). Género desadostasuna Haur Hezkuntzan. Irakasle on eronka berria [La disonancia de género en Educación Infantil. El nuevo reto del profesorado] *Tantak*, 29(1), 95–122. <http://dx.doi.org/10.1387/tantak.17867>
- Green, F. Y. (2015). *Buscando el final del arcoíris: una exploración de las prácticas de crianza desde la fluidez de género*. Bellaterra.
- Leon, I., Martínez, J., Gamito, R., & Vizcarra, M. T. (2020). Haur Hezkuntzan genero ikuspuntutik egiten den lanaketa. *Uztaro*, 113, 41–61. <https://doi.org/10.26876/uztaro.112.2020.3>
- Leon, I. (2021). *Transfeminismotik ekarriak Haur Hezkuntzara. Eskola eta identiateri buruzko kasu azterketak neoliberalismo garaian*. [Tesis Doctoral sin publicar]. Universidad del País Vasco

(UPV/EHU).

- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. *Boletín Oficial del Estado*, 313, de 29 de diciembre de 2004, 42166–42197. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2004/12/28/1/dof/spa/pdf>
- Ley Orgánica 4/2005, de 18 de febrero, para la Igualdad de Mujeres y Hombres. *Boletín Oficial del País Vasco*, 42, de 2 de marzo de 2005, 3217–3268. https://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/contenidos/informacion/u72_ley_igualdad/es_ley_igua/index.shtml
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de Mujeres y Hombres. *Boletín Oficial del Estado*, 71, de 23 de marzo de 2007, 12611–12645. <https://www.boe.es/boe/dias/2007/03/23/pdfs/A12611-12645.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, sobre Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868–122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Ley 1/2022, de 3 de marzo, de segunda modificación de la Ley para la Igualdad de Mujeres y Hombres. *Boletín Oficial del País Vasco*, 574, 28 de marzo de 2022, 40253–40312. <https://www.boe.es/boe/dias/2022/03/28/pdfs/BOE-A-2022-4849.pdf>
- Martínez, I., & Ramírez, G. (2017). Des-patriarcalizar y Des-colonizar la Educación. Experiencias para una Formación Feminista del Profesorado. *RIEJS, Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 81–95. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.005>
- Miralles-Cardona, C., Cardona-Molto, M. C., & Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XX1*, 23(2), 231–257. <https://dx.doi.org/10.5944/educXX1.23899>
- Missé, M. (2019). *A la conquista del cuerpo equivocado*. Egales.
- Missé, M. (2020). *Sexu Aniztasunaz hausnartzeko sarrera bat*. [Material Educativo sin Publicar]. Universidad del País Vasco (UPV/EHU).
- Moriana, G. (2017). Educación en igualdad de género para prevenir la violencia machista. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 12, 267–286. <https://doi.org/10.18002/cg.voi12.4810>
- Pantoja, A. (2005). *La Gestión De Conflictos En El Aula. Factores Determinantes Y Propuestas De Intervención*. Ministerio de Educación y Cien-

- cia. https://www4.ujaen.es/~apantoja/mis_libros/gestion_confli_05.pdf
- Platero, L. R. (2014). *Trans*sexualidades: acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Bellaterra.
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 28, 2 de febrero de 2022, 14561-14595. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95/dof/spa/pdf>
- Sánchez J. L., & Rizos, R. (1992). Coeducación. *Temas transversales del currículum* 2, Sevilla, Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia, 47-68. educagenero.org/Recursos/mcpri_coeducacion.pdf
- Subirats, M. (2017). *Coeducación*, apuesta por la libertad. Octaedro.
- Subirats, M., & Tomé, A. (2007). *Balones Fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Octaedro.
- Szöke, A. (2018). Autónomo, pero no abandonado a su suerte. El apoyo de la actividad autónoma en la escuela infantil 0-3. La pedagogía Pikler-Lóczy de Educación Infantil, Monográfico/Tema del mes. RELAdEI. *Revista Latinoamericana De Educación Infantil*, 5(3), 41-46. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4931>
- Torío, S. (2018). La educación Parental desde el enfoque de la Parentalidad Positiva. Modalidades y recursos en la etapa de Educación Infantil. Educación infantil y familia, Monográfico/Tema del mes. RELAdEI. *Revista latinoamericana de educación infantil*, 7(2-3), 19-39. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/5194>
- UNESCO (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000245656_spa
- Urbano, A., Iglesias, M. T., & García, V. (2020). De dos a tres: Cambios y necesidades familiares ante el desafío de la paternidad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1(1), 111-120.

Leon, I., Hermoso-Larzabal, E., Gamito, R. y Vizcarra, M.T. (2024). El derecho a Coeducar desde los 0 años: Plan Director Coeducativo (2023-2030) de la Red Municipal de Escuelas Infantiles de Vitoria-Gasteiz. RELAdEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 13 (1), 55-67. Disponible en <http://www.reladei.com>



Irati Leon Hernandez
Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
País Vasco
irati.leon@ehu.eus

Doctorada desde 2021 en Ciencias de la Educación, máster en Psicodidáctica y grado en Educación Infantil. Título de la tesis: Transfeminismotik erkarriak Haur Hezkuntzara: eskola eta identitateari buruzko kasu azterketak neoliberalismo garaian. Actualmente es docente adjunta en la Facultad de Educación y Deporte de Vitoria-Gasteiz (UPV/EHU) y sus trabajos de investigación se centran en la etapa 0-3, la diversidad y las pedagogías (trans)feministas, inmersa en la investigación de las formas de ser y hacer. Investiga junto con el grupo consolidado del Gobierno Vasco IkHezi (Investigación Educativa). Actualmente es parte de un proyecto sobre la coeducación en la red de escuelas infantiles municipales de Vitoria/Gasteiz.



Eider Hermoso Larzabal
Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
País Vasco
eider.hermoso@ehu.eus

Eider Hermoso Larzabal es profesora en la Universidad del País Vasco en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar desde el año 2019. Sus líneas de investigación son, el género, las identidades, la formación del profesorado, la formación universitaria y la coeducación. Actualmente es parte de un proyecto sobre la coeducación en la red de escuelas infantiles municipales de Vitoria/Gasteiz.



Rakel Gamito Gomez
Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
País Vasco
rakel.gamito@ehu.eus

Doctora en Ciencias de la Educación, Master en Psicodidáctica y Graduada en Educación Infantil. Título de la tesis: Adin txikikoen Interneten erabilera-ohiturei eta arriskuei buruzko kasu azterketa bat. Pertzepzioetik kontzientzia piztera. Actualmente, profesora en la Facultad de Educación y Deporte de la Universidad del País Vasco (UPV / EHU), en el departamento de Didáctica y Organización Escolar. Habitualmente imparte la asignatura Tecnologías de la Información y la Comunicación y participa en un posgrado online sobre TIC y Educación. Investigadora del grupo consolidado del Gobierno Vasco IkHezi (Investigación Educativa). Principales líneas de trabajo: tecnología educativa, competencia digital, formación docente y Aprendizaje-Servicio.



Maria Teresa Vizcarra Morales
Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
País Vasco
mariate.bizkarra@ehu.eus

Licenciada en Educación Física y Doctora en Ciencias de la Educación. Ha sido profesora de Educación Física en Educación Secundaria en el Gobierno Vasco (instituto Koldo Mitxelena). Es investigadora Principal del grupo de investigación consolidado IkHezi y profesora del Departamento de didáctica de la expresión musical, plástica y corporal en la Facultad de Educación y Deporte de la UPV/EHU, en Vitoria-Gasteiz. Sus trabajos de investigación han estado ligados a los estudios de género, deporte escolar, expresión corporal y dramatización y actuaciones pedagógicas. Es Responsable del programa de doctorado en Psicodidáctica y ha ocupado diferentes puestos de gestión, entre ellos fue directora durante más de 6 años de la anterior Escuela de Magisterio de Vitoria-Gasteiz.

Criança, Infância(s) e educação infantil em tempos de crise pandêmica: por onde andam os direitos das crianças?

Niño/a, Infancia(s) y Educación Infantil en tiempos de crisis pandémica: ¿hacia dónde van los derechos de la niños?

Childhood Education in times of pandemic crisis: where are children's rights going?

Ana Paula Braz Maletta, Natália Aparecida Alves Mesquita, Laelma Alves Barros,
BRASIL

RESUMO

O presente artigo é fruto de uma pesquisa que teve como propósito apreender um pouco das experiências vividas por professoras da educação infantil no contexto da crise acarretada pela pandemia COVID-19. Discute a correlação entre infâncias, crianças, suas concepções e o lugar social que esses sujeitos ocuparam/ocupam no desenvolvimento curricular na educação infantil, tendo em vista os direitos das crianças em tempos de crise. Os procedimentos de pesquisa basearam-se em uma revisão bibliográfica, pesquisa documental e trabalho de campo realizado por meio de entrevistas semiestruturadas com professoras que atuam na rede pública de educação infantil na região metropolitana de Belo Horizonte/MG/Brasil. As análises levaram ao entendimento de que a crise sanitária agravou as desigualdades preexistentes não só no âmbito social, mas no pedagógico também, expondo a exclusão aquelas crianças que não tiveram o apoio dos familiares. A urgência em seguir o desenvolvimento curricular, tanto no período de afa-

stamento social, quanto no período de retomada das atividades presenciais, aponta para os desafios de se pensar sobre os direitos das crianças face aos currículos prescritos que, por vezes e de alguma forma, vejam às crianças o direito de participação no desenvolvimento curricular, sobretudo em espaços/tempos de crise pandêmica.

Palavras-Chave: Criança, Infância(s), Educação Infantil, Direitos, Crise Pandêmica

RESUMEN

El presente artículo es el resultado de una investigación que tuvo como objetivo plasmar algunas de las experiencias de docentes de educación infantil en el contexto de la crisis provocada por la pandemia del COVID-19. Discute la correlación entre las infancias, los niños, sus concepciones y el lugar social que estos sujetos ocuparon/ocupan en el desarrollo curricular en la educación infantil, teniendo en cuenta los dere-

chos de los niños en tiempos de crisis. Los procedimientos de investigación se basaron en una revisión bibliográfica, investigación documental y trabajo de campo realizado a través de entrevistas semiestructuradas con docentes que actúan en la red pública de educación infantil en la región metropolitana de Belo Horizonte/MG/Brasil. Los análisis permitieron comprender que la crisis sanitaria agravó las desigualdades preexistentes no solo en el ámbito social, sino también en el pedagógico, exponiendo la exclusión de aquellos niños que no contaban con el apoyo de sus familiares. La urgencia de acompañar el desarrollo curricular, tanto en el período de distanciamiento social como en el período de reanudación de las actividades presenciales, apunta a los desafíos de pensar los derechos de la niñez frente a currículos prescritos que, a veces y de alguna manera, vetan niños el derecho a participar en el desarrollo curricular, especialmente en espacios/tiempos de crisis pandémica.

Palabras clave: Niño, Infancia(s), Educación Infantil, Derechos, Crisis pandémica

ABSTRACT

This article is the result of research that aimed to capture some of the experiences of early childhood education teachers in the context of the crisis caused by the COVID-19 pandemic. It discusses the correlation between childhoods, children, their conceptions, and the social place that these subjects occupied/occupy in early childhood education curriculum development, bearing in mind children's rights in times of crisis. The research procedures were based on a bibliographical review, documentary research, and fieldwork carried out through semi-structured interviews with teachers working in the public early childhood education network in the metropolitan region of Belo Horizonte/MG/Brazil. The analysis led to the understanding that the health crisis aggravated pre-existing inequalities not only in the social sphere but also in the pedagogical sphere, exposing the exclusion of those children who did not have the support of their family members. The urgency to follow curriculum development, both in the period of social distancing and in the period of resumption of on-site activities, points to the challenges of thinking about children's rights in the face of prescribed curricula that, sometimes and in some way, veto children the right to participate in curriculum development, especially in spaces/times of pandemic crisis.

This article is the result of a research that aimed to capture some of the experiences of early childhood

education teachers in the context of the crisis caused by the COVID-19 pandemic. It discusses the correlation between childhoods, children, their conceptions and the social place that these subjects occupied/occupy in curriculum development in early childhood education, taking into account children's rights in times of crisis. The research procedures were based on a literature review, documentary research and fieldwork carried out through semi-structured interviews with teachers working in the public early childhood education network in the metropolitan region of Belo Horizonte/MG/Brazil. The analyses allowed us to understand that the health crisis aggravated pre-existing inequalities not only in the social sphere, but also in the pedagogical sphere, exposing the exclusion of those children who did not have the support of their families. The urgency of accompanying curriculum development, both in the period of social distancing and in the period of resumption of face-to-face activities, points to the challenges of thinking about children's rights in the face of prescribed curricula that, at times and in some ways, veto children's right to participate in curriculum development, especially in spaces/times of pandemic crisis.

Keywords: Child, Childhood(s), Childhood Education, Rights, Pandemic Crisis

APRESENTAÇÃO

A pandemia da Covid-19 deixou marcas irreparáveis à sociedade, afetando as questões sociais, políticas e econômicas do mundo e de pessoas que sentiram na pele os efeitos da crise sanitária. Todos experimentaram, de alguma forma, as consequências brutais causadas pela ausência de lógica de um sistema que exclui e coloca a população mais vulnerável sem condições de participar das tomadas de decisões que lhes afetam diretamente, sendo um desses grupos, as crianças. Um pouco por todo o lado, viu-se um cenário devastador de isolamento e confinamento, de insegurança e ansiedade, de medo diante de um processo de retomada ao “novo normal”. E a educação infantil (EI) não ficou isenta. Tendo suas atividades encerradas, gerou o confinamento de milhares de crianças em suas casas, com reflexos, imediatos, no bem-estar das crianças.

Muitos foram os dilemas em relação ao desenvolvimento curricular na educação infantil. Com a suspensão das atividades presenciais e a urgência pedagógica em seguir com o desenvolvimento curricular, assistimos ao apagão dos direitos de participação

de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nas práticas mediadas, num primeiro momento, pela impecabilidade tecnológica, e depois, por um processo de retomada das atividades presenciais sustentado em medidas estruturais e institucionais que se sobrepõem as reais condições das crianças de aprender e se desenvolver. Assim, com mudanças tão extremas na vida das pessoas, adultos e crianças, como ficou a criança, sua infância e a sua educação? Daí nasce a pergunta: Em tempos de crise pandêmica, por onde andam os direitos das crianças?

Nesse sentido, o presente artigo, fruto de uma pesquisa que teve como o propósito apreender um pouco das experiências vividas por professoras da educação infantil no contexto de crise acarretado pela pandemia COVID-19, procura refletir sobre a correlação entre infâncias, crianças, suas concepções e o lugar social que esses sujeitos ocuparam/ocupam no desenvolvimento curricular na educação infantil, tendo em vista os direitos das crianças em tempos de crise. Os procedimentos de pesquisa basearam-se em uma revisão bibliográfica, pesquisa documental e trabalho de campo realizado por meio de entrevistas semiestructuradas com professoras que atuam na educação infantil da rede pública da região metropolitana de Belo Horizonte/MG/Brasil.

As crianças gostam e precisam de brincar, descobrir e explorar o ambiente, serem questionadas, repetir atividades e situações, ouvir e contar histórias, explorar texturas, sons, movimentos, brincar com água, terra, pedrinhas, gravetos, e tantos outros objetos do mundo que as cercam, expressam-se de diferentes maneiras produzindo marcas pessoais como desenhos e rabiscos. Ações próprias e imprescindíveis à infância, pois essas e tantas outras vivências realizadas no cotidiano das crianças, sobretudo, na educação infantil, é que lhes proporcionarão oportunidades de ampliar e elaborar novos conhecimentos. Nesse sentido, o contexto de crise pandêmica nos permitiu compreender a importância do trabalho realizado pelas instituições de educação infantil, bem como quais são os aspectos a serem considerados para que as medidas estruturais e institucionais não se sobreponham as condições das crianças de aprender, mesmo quando os processos de readaptação se fizerem urgentes e necessários.

CRIANÇA, INFÂNCIA(S), EDUCAÇÃO INFANTIL E DIREITOS - APONTAMENTOS TEÓRICOS

Os estudos sobre a criança, a infância e a educação

da infância têm ganhado cada vez mais espaço em pesquisas nacionais e internacionais por meio, principalmente, das ciências sociais. Embora esses estudos não sejam um dado novo, é um debate relativamente recente e que tem contemplado olhares diversos acerca do lugar da infância na sociedade. Há um fator comum entre esses estudos, que é a percepção da criança como sujeito crítico e ativo no processo de socialização, que traz contribuições para a vida coletiva (Corsaro, 2011; Ferreira, 2002; Sarmiento, 2008).

No entanto, esse crescente interesse epistemológico sobre a criança e a infância revela diferentes perspectivas sobre o modo como essas categorias têm sido tratadas numa perspectiva sociológica, ainda, contemporânea. Segundo Reis (2011), o fato de se pensar as crianças como um segmento social, classificado por idades, no qual incidem aspirações e visões adultocêntricas sobre as novas gerações, faz com que a infância decorra de categorias arbitrárias, nas quais as crianças são tomadas como fazendo parte de uma estrutura social. Assim, a dependência da criança em relação aos adultos converte-se em uma relação de controle e dominação, em que as expectativas dos adultos se sobrepõem aos interesses das crianças.

Nessa perspectiva estruturalista, o conceito infância é entendido a partir de uma noção abstrata, formal e objetivada (Qvortrup, 2004). É uma concepção que tem caráter conjuntural, as crianças vivem por determinado período essa fase da vida e, quando elas crescem, integram novos grupos. A infância tem suas especificidades, ou seja, os modos de ser das crianças a partir das práticas cotidianas e dos diferentes arranjos sociais. Essa ideia corresponde ao conceito “infâncias”, com crianças que atuam conforme suas necessidades, seus interesses e a presença dos diversos parâmetros – econômico, social, político, cultural –, que interferem e influenciam nas suas rotinas.

Os estudos históricos e sociológicos sobre a infância revelam que a ideia de infância e criança compõe visões diferenciadas nos diversos campos de conhecimento, como na Medicina, na Psicologia, na Educação, na Sociologia, assim como no âmbito das condições sociais desses sujeitos em diferentes culturas e contextos. A concepção de infância no cenário social eurocêntrico colocou, durante longo período, sobretudo nos séculos XVII e XVIII, a criança no âmbito das condições sociais do vir-a-ser. “Essa concepção condiciona os sujeitos de pouca idade a serem tratados apenas como futuros adultos, não os considerando como sujeitos no presente, isto é, como crianças que de fato são” (Reis, 2007, p. 22).

Autores como Rousseau, com a publicação de Emílio (1782), caminham em direção à ideia contemporânea de infância quando indicam que a criança é um ser diferente do adulto e que, portanto, tem necessidades distintas. Ainda assim, a ideia de incompletude associada às crianças se faz presente. Como exemplo disso, fazendo uma correlação com o Brasil no período colonial, a mentalidade coletiva sobre a infância era abarcada pela concepção de que a mesma era “um tempo sem maior personalidade, um momento de transição e, por que não dizer, uma esperança” (Priore, 2002, p. 84). Entre os estudos mais recentes realizados sobre a história da infância, destaca-se o de Heywood (2004), que em seu livro, “Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente”, corrobora a análise de que algumas velhas maneiras de se pensar a infância ainda se fazem presentes de forma significativa no século XX:

As pesquisas sobre a criação de filhos desenvolvida nas áreas de ciências sociais custaram para escapar dos limites exíguos do behaviorismo psicológico. Até os anos de 1960, segundo Hans Peter Dreitzel, os pesquisadores consideravam a criança como um “organismo incompleto”, que evoluía em direções distintas, em resposta a estímulos diferenciados. Mais uma vez, a idade adulta era a etapa fundamental da vida, para a qual a infância não passava de uma preparação. Toda a ênfase da Antropologia, da Psicologia, da Psicanálise e da Sociologia recaía sobre a evolução e a socialização. O importante era encontrar formas de transformar a criança imatura, irracional, incompetente, associal e acultural em um adulto maduro, racional, competente, social e autônomo (Heywood, 2004, p. 11).

Para Heywood (2004), “a criança é um construto social que se transforma com o passar do tempo e, não menos importante, varia entre grupos sociais e étnicos dentro de qualquer sociedade”. Porém, segundo o autor, a tendência a se pensar o conceito de criança como “natural” e até mesmo universal ainda é muito preponderante (Heywood, 2004, p. 22).

Bujes (2000) ressalta que a infância que nos é apresentada não é um fenômeno natural, ela é resultado de um processo de construção social, o qual está conectado com as possibilidades caracterizadas por cada momento histórico.

De acordo com os estudos de Ferreira (2002), as abordagens sobre a “construção social da infância” procuram mostrar, por um lado, as crianças como produto da história, de teorias, ideias e debates situa-

dos nas esferas acadêmicas, profissionais e políticas. Por outro lado, revelam que é também nas instituições e/ou na ação social que a infância é socialmente construída pelas próprias crianças e adultos, nas experiências quotidianas em que elas se inserem (Ferreira, 2002, p. 12).

Infância, portanto, não é um conceito universal, natural, também não é igual em todas as latitudes, pois tem a ver com o modo como os adultos categorizam esses “sujeitos de carne” (Merlau-Ponty, 1990), que são as crianças. Assim, não dá para pensar a infância dissociada do adulto nem deixar de problematizar as diferentes culturas de infância, bem como as diferentes oportunidades que as crianças têm nas sociedades.

Por essas concepções abordadas, ainda que de forma superficial, pode-se perceber que conceituar a infância é algo muito complexo, pois as formas de concebê-la se modificam de acordo com o cenário e com o modo como é analisada. A construção social desse conceito torna-se bastante plural, podendo a infância ser concebida por uma correlação de fatores que irão determiná-la: geográficos, históricos, econômicos, sociais e culturais, mas sem perder a dimensão do seu eixo comum, que são as crianças. Dessa forma, alguns estudos mais contemporâneos do campo da Sociologia da Infância comungam com a ideia de que a infância passa a ser infâncias, no plural, devido a multiplicidade e heterogeneidade de grupos e contextos sociais, os quais pertencem as crianças.

Ao entrar na educação infantil, as crianças integram novos grupos e criam espaços para a manifestação de práticas culturais criadas e ressignificadas por elas e que irão interferir diretamente no saber historicamente produzido. Essa significação do papel cultural desempenhado pelas crianças revela que a relação entre infância e cultura é constituída num movimento dinâmico de construção do conhecimento; ora produzido pelos adultos e recontextualizado pelas crianças, ora produzido pelas próprias crianças na interação entre seus pares.

De acordo com Fernandes (2004), as crianças asseguram a continuidade tradicional a partir dos elementos da sua cultura. Mas não se trata de uma reprodução da cultura adulta, pois vários traços, ou quase todos, da cultura adulta podem desaparecer. Segundo o autor, nem todos os elementos da cultura infantil são provenientes da cultura adulta, pois as crianças também elaboram parte de seu patrimônio cultural. Mas é a interação com os adultos que favorece a estruturação desses elementos, ou seja, ao longo-

dos anos as crianças vão reelaborando as brincadeiras e enriquecendo a cultura infantil. “Isso acontece porque as crianças possuem modos diferenciados de interpretação do mundo e de simbolização do real, que são constitutivos das “culturas da infância”, as quais se caracterizam pela articulação complexa de modos e formas de racionalidade e de ação” (Sarmiento, 2008).

Corsaro (2011) apresenta um conceito diferente para se referir ao universo das crianças: suas brincadeiras, sua rotina, seus rituais, seus objetos, sua linguagem, seus valores e interesses, que são compartilhados pelos seus pares de idade, e que tiveram a sua origem no mundo adulto ou criados e transformados pelas próprias crianças. A esse processo vivenciado pelas crianças ele atribui o nome de “culturas de pares”. Segundo o autor, a criança, por meio dessa cultura, negocia com o mundo adulto a sua existência, utilizando-se da sua capacidade de interpretar a realidade e atribuir a ela um novo sentido.

Nessa perspectiva, Sarmiento, Bandeira e Dores (2002) salientam que:

Seria errôneo atribuir-se às culturas infantis processos institucionalizados de formação e constituição, pelo fato das instituições para as crianças (especialmente a escola) terem tido um papel histórico na construção social da infância, pelo contrário, as culturas da infância realizam-se frequentemente por oposição e numa atitude de contraponto crítico ao projeto educacional, numa espécie de “divisão do trabalho”, entre as culturas societais (adultocêntricas) escolarmente transmitidas e as culturas infantis (p. 5).

Nas instituições de educação infantil, por vezes as crianças são submetidas a conhecimentos, normas, valores e atitudes idealizados pelos adultos e têm pouca ou quase nenhuma oportunidade de manifestar suas percepções sobre o que está à sua volta. Assim, por mais que as crianças se apropriem dos inventos e culturas do mundo adulto, elas o fazem de modo distinto, imprimindo suas marcas, fazendo escolhas a partir do que os adultos oferecem, para pensar e agir por conta própria, para defender e argumentar sobre os seus direitos, sobretudo, sobre o seu direito de ser criança.

O período Pós-Guerra, principalmente a partir da década de 1950, é marcado por vários acontecimentos de renovação e mudança em todos os âmbitos - educacional, político, econômico e social. Entre

essas mudanças, nasce a Declaração dos Direitos¹ da Criança¹, aprovada por unanimidade pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1959. Tal documento surgiu mediante uma tomada de consciência da especificidade e vulnerabilidade da criança e sua infância, enumerando os direitos e as liberdades de que toda criança precisa para desfrutar de uma vida normal e saudável. Resumida em 10 princípios, a Declaração identifica as condições de liberdade e dignidade a que a criança tem direito, a fim de serem criadas oportunidades de aprimoramento de sua capacidade e de seu potencial. Em relação ao direito à educação o princípio 7 assevera que:

a criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade. Os melhores interesses da criança serão a diretriz a nortear os responsáveis pela sua educação e orientação; essa responsabilidade cabe, em primeiro lugar, aos pais. A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo desse direito. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1989).

Portanto, é papel da educação infantil oferecer as crianças condições para que elas possam se expressar, brincar, divertir e vivenciar aprendizagens que as considerem como centro do processo educativo. A educação infantil, como um espaço de formação das crianças, é um meio que pode contribuir para que elas consigam se expressar e se desenvolver integralmente. É um espaço-tempo de convivência no qual as crianças se comunicam por meio do brincar, criam,

1. Destacamos que a Declaração Universal dos Direitos das Crianças foi aprimorada com as “Regras de Pequim”, de 1985; com as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Elaboração de Medidas não Privativas de Liberdade (Regras de Tóquio), adotadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1990; com as “Diretrizes de Riade”, para prevenção da delinquência juvenil, de 1990. No continente americano, o tratado celebrado em 1969 — o Pacto de San José da Costa Rica — estabelece, em seu artigo 19, que “toda criança tem direito às medidas de proteção que sua condição de menor requer por parte da família, da sociedade e do Estado”. No Brasil foi sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente, também em 1990.

desenvolvem, produzem e reproduzem saberes.

A Declaração ressalta, ainda, que a criança deve ser criada "num ambiente de compreensão, de tolerância, de amizade entre os povos, de paz e de fraternidade universal". Um passo seguinte foi dado 30 anos depois com a criação e ratificação da Convenção dos Direitos das crianças (Organização das Nações Unidas, 1989), alargando os direitos das crianças, entre os quais o direito à participação e à liberdade de expressão.

Art.12

1 – Os Estados-Partes devem assegurar à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da maturidade da criança.

Art.13

1 – A criança terá direito à liberdade de expressão. Esse direito incluirá a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, independentemente de fronteiras, de forma oral, escrita ou impressa, por meio das artes ou de qualquer outro meio escolhido pela criança.

Art. 31

1 – Os Estados-Partes reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística.

2 – Os Estados-Partes promoverão oportunidades adequadas para que a criança, em condições de igualdade, participe plenamente da vida cultural, artística, recreativa e de lazer (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1989).

Os artigos 12 e 13 da Convenção dos Direitos da Criança supracitados revelam o reconhecimento da criança como sujeito de direitos na medida em que valoriza a opinião das crianças, reforçando suas diferentes formas de manifestação. O artigo 31, por sua vez, ressalta um aspecto fundamental a ser observado no processo de institucionalização da educação das crianças pequenas, pois as questões que dizem respeito às crianças “

também se concentram nos mundos habitados pelas crianças - as escolas, as famílias, os espaços públicos... Do mesmo modo, a escola enquanto instituição de importância reconhecida quer para as crianças quer para as famílias, contempla-se na lógica do direito universal

à educação (Trevisan, 2010, p. 4).

Assim, é papel e dever das instituições de educação infantil oferecer às crianças experiências de aprendizagem que favoreçam a participação, a reflexão, a tomada de consciência sobre questões do cotidiano, bem como a prática e o exercício da cidadania. Para tanto, há que se pensar sobre as (im)possibilidades de assegurar as crianças seus direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se em espaços/tempos de crise pandêmica.

A CRISE PANDÊMICA: POR ONDE ANDAM OS DIREITOS DAS CRIANÇAS?

A educação infantil como direito das crianças e suas famílias, diferentemente da educação fundamental, nasceu a partir de uma ação assistencialista que evoluiu para uma política educativa. Dessa forma, discutir a educação infantil pressupõe considerar todas as lutas e trajetórias que possibilitaram o cenário que se tem hoje referente à consolidação do direito das crianças pequenas à educação em instituições educativas.

Nas últimas décadas, foi notória a emergência das discussões que versam sobre as crianças e seus direitos, entre eles o direito à educação. Assim, as discussões sobre currículo na/da educação infantil passaram a integrar as agendas acadêmicas e dos próprios governos no sentido de consolidar uma orientação para a prática pedagógica nas instituições que se dedicam à formação das crianças de pouca idade, a partir da qual os professores pudessem desenvolver o seu trabalho, respeitando as diversas dimensões da infância e dos direitos das crianças. O documento curricular mais recente publicado no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), apresenta os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento como orientação para a elaboração dos currículos para as diferentes etapas de escolarização, entre elas a Educação infantil. Embora a Base Nacional Comum Curricular apresente sérios limites como foi demonstrado por Cury et. al. (2018) esta é uma exigência para o sistema educacional brasileiro desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), reforçada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2013) e pelo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014-2024), constituindo-se como um relativo avanço na construção da qualidade da educação.

A BNCC avança em relação às DCNEIs no sentido de propor um instrumento de gestão pedagógica para os sistemas, as escolas, os/as professores/ as e as famílias. Assim, espera-se que a base possa contribuir com as Secretarias de Educação dos estados, municípios e escolas na formulação de suas orientações curriculares e propostas pedagógicas (BRASIL, 2018, p. 60).

Assim, vários estudos (Fernandes; Figueiredo, 2012; Kramer, 1997, 2006; Leite, 2006; Santos, 2015), entre outros, indicam que as práticas cotidianas na educação infantil ainda são construídas muito mais em uma lógica de escolarização e sistematização de saberes do que é indicado nessas orientações. Tal fato nos conduz a pensar sobre os limites e possibilidades de assegurar as crianças seus direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se em espaços/tempos de crise pandêmica.

Considerando a educação um direito das crianças, cabe às instituições de educação infantil oportunizar as crianças situações em que elas possam se relacionar com o mundo, interrogando-o, investigando-o, buscando conhecê-lo e ao mesmo tempo se perceber como sujeito social. Nessa direção, a BNCC (2018) apresenta os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação infantil como fundamentos para a elaboração dos currículos e das práticas pedagógicas, são eles:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), de forma a ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais. A participação e as transformações introduzidas pelas crianças nas brincadeiras devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BNCC, 2018, p. 34)

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na educação infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados. Destarte, o que está em causa para ser pensado é: qual foi/é o lugar social ocupado pelas crianças nos currículos e nas práticas pedagógicas da educação infantil, tendo em vista os direitos das crianças no contexto de crise?

A COVID-19 provocou uma crise pandêmica que afetou todas as áreas da vida, sobretudo a criança, sua infância e a sua educação. Logo no início da pandemia, para orientar instituições de ensino da educação básica sobre as práticas a serem adotadas, o MEC homologou um conjunto de diretrizes – Parecer CNE, nº. 5/2020 aprovado em 28 de abril (Brasil, 2020) – sugerindo alternativas para a continuidade do trabalho educacional, de forma remota, nas diferentes etapas da educação básica. Das recomendações para a educação infantil, as propostas de atividades e materiais educativos foram de orientação às famílias, com propostas de atividades de estímulo às crianças, tais como: a leitura de textos, proposição de desenhos, brincadeiras, jogos, músicas etc.

Em tempos de crise e incertezas, percebe-se interrogações sobre os direitos das crianças, especificamente, as crianças brasileiras, que fazem parte de uma cultura heterogênea e possível de mais variadas formas de experiências. Como num instante, ou passe “mágico” utilizando a linguagem própria das crianças, elas foram desaparecendo dos espaços que lhe eram de direito e foram ainda mais desconsideradas no que

se diz respeito há um recorte de classe, gênero, etnia, geração e raça. Pouco se têm debatido de como está sendo o exercício do direito das crianças em um mundo que vive os desafios da pandemia e de, sobretudo, que valorize as crianças enquanto sujeitos sociais, não sujeitos de um mundo fictício (Cruz, 2008).

Passaram-se dois anos de isolamento e a retomada das atividades presenciais às instituições de educação infantil, ainda no contexto pandêmico acarretado pela Covid-19, trouxe muitos impactos no bem-estar das crianças. A crise sanitária agravou as desigualdades preexistentes face as diferenças de condições materiais das instituições de educação infantil, a familiarização das professoras, das crianças e suas famílias às tecnologias, dentre outras que, indubitavelmente, apontam para o desafio de se pensar sobre os direitos das crianças face aos currículos prescritos que pouco ou quase nada flexibilizam tendo em vista as condições das crianças, tal como expressam as professoras:

“Crianças que as famílias ajudavam, que como se diz, que faziam o papel do professor diretamente, que sentava com a criança, elas tiveram um progresso muito maior”. (Professora B, 11/2022)

“Os pais que ajudaram, que faziam as atividades com as crianças, que tirava foto, que dava um jeito de ajudar, as crianças retornaram com uma noção maior. Elas escreviam nome ou pelo menos o primeiro e o segundo, sabiam o alfabeto e os números, agora teve criança voltou para dentro da sala de aula do jeito que estava antes da pandemia. (Professora A, 11/2022)

Com o fechamento das instituições de educação infantil e ausência de uma estrutura mínima para oferecer um acompanhamento junto as crianças e suas famílias, em caráter emergencial, as professoras se depararam com o desafio de dar prosseguimento ao desenvolvimento curricular, contando com o apoio das famílias para realizar as atividades com as crianças. Sem contar que, conforme explicita Sarmiento (2007), o confinamento da infância a um espaço social condicionado e controlado pelos adultos produziu como consequência o entendimento de que as crianças estão “naturalmente” privadas do exercício de direitos políticos, sendo o único grupo social que ainda permanece alheio nas agendas e tomadas de decisões políticas e sociais.

A crise pandêmica trouxe muitas implicações porque nem todas as crianças tinham vivido a experiên-

cia de estar na educação infantil, como é o caso relatado pela professora D:

“Então, é como se as crianças tivessem sentido um atraso social, mais na educação infantil, porque as que estavam no ensino fundamental de alguma forma já tinha ido à escola, então ele já tinha tido um contato, agora a criança de 2 e 3 anos da educação infantil não. Ela começou do zero agora, eu acho que isso fez uma diferença muito grande.” (Professora D, 11/2022)

Mesmo com o movimento das professoras de buscarem alternativas para prosseguir o desenvolvimento do currículo, tanto durante o período de distanciamento social, quanto no contexto de retomada das atividades presenciais, os danos e impactos vem se revelando nos aspectos cognitivos, emocionais e sociais das crianças que não têm seus direitos resguardados quando as medidas estruturais e institucionais se sobrepõem as condições das crianças de aprender “em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BNCC, 2018, p 37).

Ademais, as medidas adotadas não deram conta de fazer prevalecer a ideia de que as crianças são atores sociais, de plenos direitos e isso implica no reconhecimento da capacidade das crianças de propor ideias e ações, de participar dos processos de tomadas de decisões e de produzir novos saber a partir da constituição de suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas. Ou seja, conforme nos aponta Corsaro (2011), as crianças não foram consideradas como sujeitos ativos dentro do processo de construção e reconstrução cultural e social, pois a urgência pedagógica em manter o desenvolvimento curricular acabou esbarrando nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças ao não respeitar os tempos e ritmos aprendizagem delas, como pode ser observado no trecho a seguir:

Então, tem muita criança que vai ter que rever tudo. Porque igual a (nome próprio) falou, você vai para a frente, larga aqueles lá que estão lá atrás sem saber e sem explicar, né!? Ou se volta lá atrás e deixar aqueles que estão na frente? Está nítida a diferença dos meninos que tiveram apoio em casa com os que não tiveram. (Professora C, 11/2022)

Ora, por onde andam os direitos das crianças? O

currículo, como algo vivo e dinâmico, está relacionado a todas as ações que envolvem a criança no seu dia a dia dentro das instituições de educação infantil. Nesse sentido, as possibilidades de um currículo que assegure as crianças seus direitos de aprendizagem e de desenvolvimento estão nas considerações pelos adultos sobre o que as crianças sabem e têm a dizer, sobre o que desejam aprender, sobre o que aceitam saber, ou seja, sobre o que pensam sobre as situações de aprendizagem que foram pensadas para elas.

Contudo, o desenvolvimento desse currículo exige um olhar atento dos profissionais que atuam na educação infantil para que se cumpra as diretrizes oficiais, mas que, sobretudo, atenda aos anseios das crianças pequenas, pois as crianças nos dão pistas de muitas possibilidades para a realização de um currículo que nos permita vivenciar seus mundos para além do que, para nós adultos, é possível enxergar à primeira vista.

O pensamento de Sacristán (2000) vem colaborar com as discussões em torno das possibilidades de um currículo da infância, uma vez que o autor ressalta a necessidade da participação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Tal pensamento vem ao encontro das discussões sobre os direitos de participação das crianças na vida social. Assim, para a realização de um currículo que assegure os direitos das crianças, é fundamental prestar atenção aos modos como às crianças vão construindo o conhecimento, como pensam e solucionam seus problemas, como se situam nos espaços educativos. Também nesse processo de construção, é preciso observar as linguagens que são construídas “pelas” crianças nas mediações com as culturas infantis para que se criem situações de aprendizagem que estimulem a produção de novos saberes. Tais ações demandariam lançar o olhar para as produções das crianças, contribuindo assim, efetivamente para o desenvolvimento e aprendizagem delas, uma vez que é por meio das interações sociais que as crianças vivenciam e constroem suas experiências.

IDEIAS FINAIS

or meio deste estudo analisamos algumas experiências vividas por professoras que atuam na rede pública de educação infantil no contexto de crise pandêmica acarretada pela COVID-19. Apoiamos as análises nos estudos sociais da infância e das crianças, sujeitos sociais, com direitos plenos, que devem ser respeitados em seu tempo presente, onde as transformações acontecem a partir das experiências comparilhadas com e pelas crianças.

Para tanto tomamos como ponto de análise os direitos fundamentais das crianças, instituídos desde a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, de 1959, o direito das crianças à participação nas decisões que afetam suas vidas e os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças.

Compreendemos que o lugar que as crianças ocupam nos currículos de educação infantil deve privilegiar o olhar delas, como sujeitos de direitos, participantes, ativos, que devem ser ouvidos, compreendidos e que são capazes de dar novos significados ao currículo pensado o para eles. Também entendemos que é papel e dever das instituições de educação infantil oferecer às crianças vivências que considerem seus pontos de vistas, suas indagações e expectativas nas tomadas de decisão quanto aos conteúdos e conhecimentos que fazem sentido para elas. Por meio desse exercício, a criança é convidada a se fazer presente no desenvolvimento curricular, pois para serem respeitadas como sujeitos de direitos elas precisam ser ouvidas, escutadas e, portanto, valorizadas na realização do currículo na educação infantil.

Kramer (2005) considera que são nas práticas realizadas que as crianças aprendem e gostam de aprender, que é preciso atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos e que a visão que se tem da criança deve ser como um sujeito de cultura e história, como um sujeito social capaz de aprender.

Ainda de acordo com a autora, a instituição que se propõe a educação da infância deve, antes de tudo, valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir às mesmas a aquisição de novos saberes, considerando, na estruturação de seus processos educativos, as características e particularidades das crianças.

Nas entrevistas realizadas com as professoras ficou visível que sem a mediação familiar no acompanhamento das atividades, nenhuma das alternativas para prosseguir o desenvolvimento do currículo seriam suficientes para assegurar as crianças seus direitos de participação, de aprendizagem e de desenvolvimento, o que evidencia a importância da educação infantil para as crianças pequenas. Contudo, as práticas pedagógicas propostas às crianças no contexto pandêmico, evidenciam os limites e esforços das professoras que atuam na educação infantil em acompanharem as crianças, mesmo que se apoiando no trabalho das famílias com as crianças. Seja como for, a crise acentuou as desigualdades preexistentes, expondo a exclusão aquelas crianças que não tiveram o apoio dos familiares.

Sendo assim, um currículo que se propõe a educação da infância deve, além de abranger conceitos, princípios, procedimentos e atitudes que favoreçam a formação plena das crianças; oportunizar que as mesmas se manifestem e imprimam suas vozes nesse processo dinâmico de construção do conhecimento, assegurando às crianças seus direitos à educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC.

Assembleia Das Nações Unidas. (1959). *Declaração dos Direitos das Crianças*. [S. l.]: Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>> Acesso em: 08 abr. 2019.

Bujes, M. (2000). *Que infância é esta?* Reunião Anual da Associação Nacional De Pós-Graduação E Pesquisa Em Educação, 23. Caxambu: ANPED.

Cury, C. R.J. (2018). *BNCC: possibilidades e limites*. São Paulo: Cortez.

Brasil. (2009). *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009* (Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESC-NE005_2009.pdf

Brasil. (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192

Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf

Convenção dos Direitos da Criança (CDC) (1989, novembro 20). *Resolução 44/25 de 20 novembro 1989*. Assembleia Geral das Nações Unidas. <https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc.pdf>

Corsaro, W. (2011). *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed.

Fernandes, F. (2004). As “trocinhas” do Bom Retiro.

Pró-Posições, 5, 1 (43).

Ferreira, M. (2002). *A gente aqui o que gosta é de brincar com os outros meninos!*. Tese (Doutorado) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Heywood, C. (2004). *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed.

Maletta, A.P.B. (2017). *Currículo pensado para, por, entre e com as crianças: aproximações e distanciamentos entre o contexto brasileiro e o português*. [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais]. Plataforma Sucupira.

Merleau-P, M. (1990). *Merleau-Ponty na Sorbonne: resumo de cursos: 1949-1952: Filosofia e Linguagem*. Tradução de Constança Marcondes César. Campinas, SP: Papirus.

Nascimento, A.M. (2007). Currículo e práticas pedagógicas na educação infantil. *Revista Criança do Professor de Educação Infantil*, Brasília, 43, 14-17.

Priore, M.D. (2002). O cotidiano da criança livre no Brasil entre a colônia e o império. In M. Priore (Org). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto.

Qvortrup, J. (2004). I bambini e l'infanzia nella struttura sociale. In H. Hengst & H. Zeiher (Org.). *Per una sociologia dell'infanzia*. Milano: Franco-Angeli.

Reis, M. (2015). A construção sociológica da infância. In M. Reis e L. Gomes (Org.) *Infância: sociologia e sociedade*. São Paulo, SP: Levana.

Reis, M. (2011). Infância e cultura. *Pedagogia em Ação*, 3, 1, 5-14.

Reis, M. (2007). *À imagem e semelhança: um estudo sobre a imagem da criança nas pinturas de Eliseu Visconti, Rego Monteiro, Tarsila do Amaral e Lasar Segall*. 335f. [Tese de Doutorado, Unicamp]. Plataforma Sucupira.

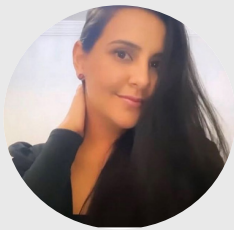
Sacristán, J. G. (2000). *Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Artmed.

Sarmento, M. J., Bandeira, A., Dores, R. (2002). Trabalho e lazer no quotidiano das crianças exploradas. In R. L. Garcia (Org.). *Crianças essas conhecidas tão desconhecidas*. Rio de Janeiro-RJ: DP&A.

Sarmento, M. J. (2008). Sociologia da Infância: correntes e confluências. In M. Sarmento e M. Gouvêa (Org.) *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Trevisan, G. (2010). A redescoberta da infância e da criança. *Saber & Educar*, 15.

Maletta, A.P.B., Mesquita, N.A.A. e Barros, L.A. (2024). Criança, Infância(s) e educação infantil em tempos de crise pandêmica: por onde andam os direitos das crianças? *RELAdeI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 13(1), 69-79. Disponible en <http://reladei.com>



Natália Aparecida Alves Mesquita
CMEI Sementes do Saber
Brasil
mesquitanatalia10@gmail.com

Pedagoga, profesora da Educação Infantil na CMEI Sementes do Saber, em Carmo do Cajuru/MG, mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação stricto sensu "Educação e Formação Humana" da UEMG, como bolsista FAPEMIG. Membro do GEPICE-Grupo de Estudos e Pesquisas em Infância(s), Crianças e Educação.



Ana Paula Braz Maletta
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)
Brasil
ana.maletta@uemg.br

Doutora e Mestre em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação stricto sensu "Educação e Formação Humana" e do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Líder e pesquisadora do GEPICE-Grupo de Estudos e Pesquisas em Infância(s), Crianças e Educação.



Laelma Alves Barros
Rede Municipal de Educação, São José da Lapa/MG
Brasil
laelma.barros@gmail.com

Pedagoga, profesora da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação, em São José da Lapa/MG; mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação stricto sensu "Educação e Formação Humana" da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Membro do GEPICE-Grupo de Estudos e Pesquisas em Infância(s), Crianças e Educação.

An analysis of the child's voice and their rights in school language interaction

Análisis de la voz de los niños y sus derechos en la interacción lingüística escolar

Mariela Andrea Losso Ullmann, ARGENTINA

ABSTRACT

This paper explores and analyzes the expressions of language that materialize communication in the scope of children's education classes. Language interaction becomes more important than content planning. It is materialized in communicative dynamics inside the complex process of socialization developed in children's education as the first step of the formal educational system. The analysis focuses on different language expressions in the school environment and tries to understand the intricate network of meanings and senses shaped by this communicative interaction. We analyze the influence of teachers' intervention in their pupils learning to understand explicit and implicit purposes and contents and think of alternatives where language could „escape from some pedagogical controls. Also, we analyze the relationship between these discourses and the educational practices that have children in kindergartens as their protagonists. The main purpose of this paper is to contribute to considering language beyond its connotation as a communication and teaching-learning instrument. We believe language should also be

considered a constructor of social relations in preschool education and should have a relevant influence on the competencies of participation that children develop and the guarantee of their rights.

Keywords: *Language, Childhood Rights, Social Interaction, Student-teacher Relationship, Educational Interaction Process, Early Childhood Education*

RESUMEN

Este trabajo explora y analiza las expresiones del lenguaje que materializan la comunicación en el ámbito de las clases de educación infantil. Las interacciones lingüísticas cobran más importancia que la planificación de contenidos y se materializan en dinámicas comunicativas dentro del complejo proceso de socialización que se desarrolla en la educación infantil como primer paso del sistema educativo formal. El análisis que se presenta se centra en diferentes expresiones del lenguaje en el ámbito escolar y trata de comprender la intrincada red de significados y sentidos que se configuran en esta interacción comunicativa. Analizamos la influencia de la intervención

de los docentes en el aprendizaje de sus alumnos, con la intención de comprender propósitos y contenidos explícitos e implícitos y pensar alternativas donde el lenguaje podría 'escapar' de algunos controles pedagógicos. También se analiza la relación entre estos discursos y las prácticas educativas que tienen como protagonistas a los niños en la Educación Infantil. El propósito principal es contribuir en la consideración del lenguaje más allá de su connotación como instrumento de comunicación y de enseñanza-aprendizaje. El lenguaje también debe ser considerado como un constructor de relaciones sociales en la Educación Infantil y con una influencia relevante en las competencias de participación que desarrollan los niños y la garantía de sus derechos.

Palabras clave: Lenguaje, Derechos de la Infancia, Interacción Social, Relación Estudiante-maestro, Proceso de Interacción Educativa, Educación Infantil

INTRODUCTION

This paper resumes and explores the theoretical thought that began some years ago about the expressions of language that materialize communication in the scope of children's education classes.

In the educational environment, investigations and didactic offers presenting language as an *instrument of communication* and as a *didactic* object prevail. This relegates its social dimension and the question of what is communicated through that *instrument* and what this communication process implies in the class environment and the practice of subjects.

The most frequent reflections about the relation to language-education are focused on the school contents involved in the pedagogical practice – e.g., general outline, activity planning, and evaluation of learning results –. Although these are the main teaching concerns, it is also possible to approach language from a broader perspective that locates it as a constructor of social relations and claims the right to expression in the preschool class. This is the reason why it is imperative to recover information from school classes and, particularly, from the interactions and relations developed in the scope of learning activities planned by teachers as well as in other situations occurring daily as routines, which are also full of contents – explicit and implicit – and carry children learning.

All these elements take part in such a rich communicative context as it is the school class. In this way, languages become more important than the planning

of contents and are materialized in communicative dynamics inside the complex process of socialization developed in children's education as the first step of the formal educational system.

The analysis presented focuses on different expressions of language that materialize communication in the school environment and tries to understand the intricate network of meanings and senses shaped by this communicative interaction. We analyze the influence of teachers' intervention in their pupils' learning, intending to understand explicit and implicit purposes and contents, and think of alternatives where language could "escape" from some pedagogical controls.

Also, we analyze the relationship between these discourses and the educational practices that have children in kindergartens as their protagonists. We believe that education – as a public space and as social and political practice – becomes the base on which the possibility of large, full, and inclusive participation.

The analysis is based on participation and the capacity to make responsible decisions in different fields of life. The main purpose is to understand how those children establish interactions with their context, and how people influence their participation in training.

OBJECTIVES

The main purpose of this paper is to contribute to the consideration of language beyond its connotation as a communication and teaching-learning instrument. We believe language should also be considered as a constructor of social relations in Preschool Education and with a relevant influence in the competences that children develop.

The need for understanding the dynamics established in class intercourses between teachers and pupils, the roles and the incidence in the learning being encouraged is inferred from this purpose.

We are also interested in examining the implicit forms and contents of pedagogical and didactic discourses displayed in this context.

Finally, it is necessary to make every effort to interpret the decisions guiding the different activity propositions offered to little children in the environment of Preschool Education.

METHODOLOGICAL ASPECTS

The first moment of the investigation recovers

thirty two class observations in kindergartens of *Alto Valle del Río Negro* (Argentina), recorded in the period 2001-2005. In 2008-2010, we observed fifteen other classes and interviewed ten teachers. The methodological perspective is a qualitative one, with an emphasis in the comprehension of processes, and the observations composing the analyzed corpus are of an ethnographic perspective. The interviews are semi-structured and focused on three points: teacher decisions with respect to language teaching, the reasons for interventions in classes with little children, and the importance given to socialization in childhood.

As regards class's observations, they took place in kindergartens of six cities of the region we are investigating. This revealed a sample of public-state institutions working with children from 3 to 5 years old in urban and rural areas. The records were taken considering the development of an activity or a sequence of activities (and so the duration is diverse) and respecting the dynamics of the class. In each educational institution, we made observations at least two times a year in order to obtain some information about the shared educational process in each group investigated. First, we analyzed the observation records obtained in the period 2001-2005. This analysis guided the planning of a series of interviews with seven teachers of the educational institutions.

The information brought by these interviews made it possible for us to go deep into the dimensions of the initial analysis, particularly those linked to the reasons of teachers' pedagogical intentions and didactic decisions. In 2010, the study was completely grounded in the need for actualizing and completing the corpus of information. Although we were dealing with different groups of teachers and pupils, and other educational institutions were included, the most outstanding features of the dynamics of the classes and language forms in the environment of pedagogical practice appeared as continuity.

It is worth mentioning that the processing of the information compiled was one of a qualitative kind, guided by a series of theoretical categories that we considered as the most relevant for the study. As we did not count with enough theoretical references specific to children's education, we built some temporary summaries based on the investigations accomplished in other levels of education. This implied an effort to consider the features of early childhood and those – not less peculiar – displayed in the educational processes of Preschool Education.

The second part of the study was made in 2019 and was completed in 2020 with new data about this topic in Pandemic context. This information comes from primary sources: virtual class records, home activities, and child and teachers interviews. Secondary sources were also recovered, such as records and evaluations carried out by initial-level teachers during the period of isolation due to the Pandemic.

The surveys were addressed to twenty teachers and focused on three topics: conceptions of participation and childhood's voices, activity suggestions and grounds for teachers' interventions which include the construction of an activity role that includes the child. It is worth mentioning that the processing of the information compiled was that of a qualitative kind, directed by a series of theoretical categories considered the most relevant for the study¹. The research in Pandemic is in line with the support of technology tools like Internet meets, email communication, digital surveys and remote activities helping for the mobile phone. Its work demanded innovation and a creative approach to research.

To expand the corpus of data, primary sources were surveyed in the province of Río Negro and Buenos Aires from digital surveys and communication by email and social networks. In the first instance, an online survey was prepared with Google Forms, and communication through social networks accessible to researchers and the participating community. A corpus of images provided by families about the educational process at home and drawings made by children during the quarantine were also collected.

The interviews and surveys were carried out with teachers and families with children, five teachers and eight families with children from 3 to 5 years old participated. A first contact was made in June 2020 and periodic communication was maintained for a year, recording comments and experiences. We also include in the investigation the information brought by surveys made to teachers and the reference to teaching documents: curriculum suggestions, class plans and children's productions created during the observed classes.

CONCEPTUAL FRAMEWORK

In the educational environment, the classroom is the physical and social space where communication

1. Part of the analysis was performed with the assistance of the program ATLAS.ti (version 6.1 GmbH, Berlin).

between the participants of the pedagogical act is articulated. Architecture, furniture, resources, as well as the relations established in this space condition all possible ways of communication. "Relations of authority, communication and hierarchy that appear in the classroom as we know it and which are so basic at the time of teaching that many times are unnoticed" (Dussel and Caruso, 2003:31). Although there are significant differences in the *materiality* of kindergarten classrooms and those of primary and secondary schools, more traditional classroom relations show similar characteristics.

Classroom communication is basically hierarchic – e.g. it responds to delimitations typical of school culture which are shaped mainly from the role of the teacher. It is worth clarifying that, although teachers have more control over linguistic intercourses than their pupils, many speech rules are not determined by them: these are determined previously by the institutional context where those intercourses take place. It is necessary to consider that a great part of what are said and done at schools is permeated by "knowledge" as well as "power". This pair's knowledge-power is personified in the role that assumes the teacher in the class and is realized in the linguistic interventions he/she performs. In this way, there appears the need for analyzing the teacher's speech in the classroom minutely, considering him/her as the bearer of a discourse full of a power which blends with knowledge and which has a relevant role in the processes of socialization and education of little children.

Some studies developed since the 70s show the effect that teachers language produce on their students, particularly when they use terms and academic instructions revealing an abstract style, difficult to understand and not very significant (see Cazden et al., 1972; Stubbs, 1976; Mehan, 1977; Green y Wallat, 1981). Although these are investigations performed in primary and secondary schools, their results let us reach theoretical categories in order to examine what happens with the first education of little children in Preschool Education.

Stubbs's contributions (1976, 1984) turn out to be rich: these are in vogue if we consider the continuity in the ways that teachers use to perform their interventions. Teachers are basically worried about disciplinary terminology, the explanation of topics and contents, and academic strategies, leaving on a second place the importance of making explicit reference to the educational intentions and the values which are behind their speeches and their demands

on little children.

They stimulate language's intellectual purpose of expressing concepts in a way more or less adapted to disciplinary fields. But the language of the teacher also accomplishes a sociocultural function, since it supports his/her function as a teacher: the pupils must accept – in order to adapt themselves to the context of the class – each term their teacher pronounces, the style of his/her language and the conventions he/she uses to talk. It is necessary to refer to language as *met communication*: it is communication above communication; messages which refer back to the system of communication itself, checking if it works appropriately (Stubbs, 1976:105).

The use of language at school is highly asymmetric: being habitual that teachers – through their speech acts – monitor and control a great part of the dialogues taking place in the class, being these the *raw material* for teaching, "they are basic to the activity of teaching, since they are the acts whereby which a teacher controls the flow of information in the class and defines the relevance of what is said" (Stubbs, 1984: 106). It is worth saying that not only what is said is controlled, but also what is silenced (and how and when).

According to Mc Laren's perspective of analysis (1998), language embodies the ways through which we are immersed in the culture and the way in which we try, literally, of leaving our mark in the world. It is the medium through which we construct our experiences; it produces us as subjects, constituting our subjectivity based on a multiplicity of subject positions.

As part of meaning construction, language represents an essential force in the struggle for *being heard*. Pedagogically, language provides the auto-definitions with which people act, negotiate different subjective positions, and begin a process of naming and renaming relations among them, the others and the world. By means of language we name our experience and we act. When control is excessive, language can take the form of silence, *choke the word*, and leave a deep impression on the child's subjectivity in his first – and fundamental – relation with the world. However, everyone knows that standard advances are not enough to produce radical changes in the ways of regarding childhoods and dealing with them. It is necessary to mention that adult voices still prevail in discourse constructions talking about children.

If we pretend to put childhoods in the context of truly democratic societies, it is imperative to recover

their voices completely, making children become active participants of community life. Here, early education – considered as a social and political practice capable of becoming a privileged space for the construction of citizenship – plays an essential role. School practices, what happens in the educational space every day, the relations displayed, can foster and support this collective construction of citizenship. School is expected to be a democratic space showing every citizen's engaged and transforming social behavior just from childhood.

Transforming action is precisely the basis on which an emancipating civic education – with the purpose of widening the scope of pupils' autonomy – rests. As Giroux (2001) says,

Educational contexts should encourage young people's imaginations, passions and intellects, for them to be able to challenge the structural conditioning factors which oppress them. This form of education is essentially political and its goal is to achieve a true democratic society, a society able to answer for everyone's needs and not only for the needs of a few (p.202).

PRESCHOOL EDUCATION CLASSES AND LANGUAGES DISPLAYED

In the classes of Preschool Education observed, we analyzed mainly the features of *teacher speech* as a constructor of the pedagogical intercourse in the class. We noticed some very particular characteristics which give an account of a certain style formed by a precise terminology built on the basis of didactic traditions, typical of this level of education (vg. the use of diminutives, metaphors, rhymes, etc.) and close to the disciplinary logic which permeates every teaching process. This "name-teaching" (Stubbs, 1984) is not generally familiar for students, who must accomplish a complex learning process to acquire this structure: its codes, its meanings and the senses it assumes in different circumstances.

Recovering Stubbs's investigations, we notice that teachers display different strategies in the course of an activity, in order to adapt disciplinary terms and explain them (usually excessively, arriving even to some deformations in the specificity of the contents to be taught). This feature becomes more serious in Preschool Education classes, since the explanations must be extended when children are younger. The excessive worry about terminology leaves aside the reflection

on the use of language in a discursive context as particular as it is that of school and also the concern about the many senses constructed in communicative interaction. Another consequence of this feature of the teacher's speech is that it employs a great amount of the time devoted to linguistic intercourse, reducing the possibilities of children's communication.

Teacher *speech* in class is typically characterized by explanations, the correction of pupils appraising and editing their language, the summary of ideas to round up contents and to control the direction of the situation. From the teacher's role, constant control is emphasized on different aspects of the class communication system. Channels of communication are controlled by opening and closing them; the content of the conversation and the relevance of what is said are defined; at the same time, the forms of language employed and the level of understanding are controlled; and the amount of conversation is limited, demanding the pupils to speak or to be silent, and so generating limitations in children's possibilities of performance.

In a great part of the observations, we recorded similar phrases to "put the group in order" before the activities, during them and when they are being closed. Music is added to some phrases to disguise the orders they hide, resulting in an imperious way of relation with children (see Kantor, 1989).

From a very early age, children begin to learn the functions of "school terminology", beyond the particular meanings of each word. In different discourses, the pupils identify the characteristic aspects of their teacher's *speech* style, the conventions used in the school environment. No matter if they share these or not, they must accept them to succeed at school.

It has been possible to categorize the so-called IRF *educational exchange* structures¹ (I: teacher initiation; R: response; F: feedback). In a variety of dialogues recorded from class observations at all stages of the investigation, the IRF educational exchange structure is manifested. The elements of this structure are generally identified when the teacher presents the topic that is discussed to start the activity (I: Initiation). In eighty percent of the initiations it is an open question of the type (how are you today? why...? or other questions), this questions have few alternative answers (yes, no, I don't know). Other typical questions were identifies to Initiation (I) o Re initiation (RI): Do you feel like doing a little job today? What is this? (Presenting an image or object), generally looking for the correct term that defines what is shown into the pupil

	Observation (2001). Preschool Class (5 years old)
I	M: Did you like the story?
R	A: I didn't like it
F (-)	M: Nothing from the story?
R	A: Yes, the sun
F (+)	M: Fine! Then draw the sun!
RI	M: Now everyone draws what they liked the most about the story

	Observation (2010). Preschool Class (5 years old)
I	M: When we are sick, where do we go?
R	A1: To the doctor
F (-)	M: But where are we going?
R	A1: To the doctor's house
F (-)	M: To the doctor's house?
R	A2: To the hospital
F (+)	M: Good Matt! To the hospital

	Observation (2020). Preschool Class via Zoom (5 years old)
I	M: What is this? (The teacher shows the image of a mask)
R	A1: To take care of ourselves
F (-)	M: What is it called?
R	A2: Mask
F (+)	M: Good! And what is it for?
R	A2: To take care of ourselves
F (+)	Me: Good! To take care of COVID

Source: Own elaboration with data from observation records of selected classes from the analyzed corpus
Table 1. Examples of observations

response (R). If the student's answer is correct, there is positive Feedback (F+); if the Feedback results in another question, the children interpret that their answer was not correct (F-). Examples of observations from three periods of the investigation are extracted in Table 1.

The dynamics of the learning activities analyzed show a common pattern: all of them are introduced by the teachers, restraining performance possibilities in the context of the proposition. One of the typical phrases is: “Ok... now we’ll work a little”. Before giving the instruction, the teacher states that “teaching” (the lesson) is going to start and the direction it will take through the activity he/she will suggest. Some authors like Sinclair and Coulthard (1975) have referred to this process as a *boundary exchange* within which the class is fixed. In this case, it is an opening boundary exchange which prepares the situation in order to let learning begin and which is quite frequent in the classes observed.

Other kinds of teacher interventions during the task serve the purpose of avoiding its development from “escaping” the planned boundaries. Actually, the questions asked by the teacher play a decisive role, many of them appointed to keep the order and to guide the actions of the pupils. Children progressively acquire the sense of the different types of questions: those which demand some kind of information, those which demand some degree of reasoning and those which serve the function of control. But these categorizations prove to be limited since the same question may acquire different senses according to the communicative context in which it is asked. The intention of the inquirer and the interpretation of the one who must answer are negotiated. The question: *what?*

May be appointed to search information, to evaluate or to control behaviors, and may also be interpreted in any of those senses. It proves to be necessary the link between the form of the teacher question and the underlying intention or function.

Teachers usually “use” questions which are not real demands of information. Actually, they rarely ask with the intention of being informed. This reveals the artificial nature of a great part of teacher-pupil dialogues, quite different from the informal intercourse recorded in extra-school environments. The school is the only place where someone asks a question of which he/she already knows the answer.

According to Stubbs, in the dialogue of the class, “the teacher is the most active player and his primary role is solicitor, while the pupil’s is respondent” (1984:

108). *Active questions* – i.e. challenging questions which go beyond its literal meaning –, for example: *what might this mean?* (instead of what is this?), are not very typical of Preschool Education, even when this kind of questions are the ones which can provide the richest possibilities of learning and which involve the underlying “pedagogical message” that many answers may be acceptable and not only those arranged by the teacher as the bearer of the knowledge (and the power) of the only right answer.

During some other situations recorded, children’s capacity of making decisions is quite limited. Although some teachers consider that the primary criterion for the action should be to stimulate autonomy and to broaden the spaces for children participation in class, when we observed their classes and analyzed their experience registers (evaluations, class records), we noted some oppositions between their grounds on autonomy and the conception of childhood prevailing (children that have to be controlled and allowed by adults to act).

One teacher narrates the steps given with respect to her pupils’ autonomy: “*I let them explore (...) I offered them the freedom they needed (...) they were given the space for saying what they think (...) I broadened their chances to speak (...) I made them feel safe...*” (Extract from an interview with a teacher in March 2012) Although there is a desire to change her classes’ dynamics, children’s actions are structured according to the teacher’s decisions.

Teacher authority enables participation, but it fails to favor spaces for the collective construction of these capacities with true participation of children. They are left out in a secondary role which keeps vertical relationships: the teacher is the one who controls the situation completely.

Other activities have been observed, where children participation is explicitly encouraged in democratic contexts and from the perspective of rights (children’s voice is heard, they can make decisions according to their interests and concerns and for the benefit of the others and of their environment).

During the activities observed, children not only had a wide scope of decision on what they were interested in learning about nature, but they were also guided by their teachers in order to express their knowledge and opinions on the problems they were trying to solve. Learning extended to other contexts, involving families and community, and children had an active participation in the development of each learning offer (they could choose among different

materials and spaces for the activity, and group work, solidarity and confidence were supported).

The teachers were attentive guides of their pupils' tasks, providing them with enough safety and making the dynamics of each stage easier. In these cases, the perspective of rights is adopted, reinforcing the right of "being an active part", participating, being informed, and building a judgment of their own in order to give opinions, have and demand the right of "being listened" and express their points of view so that they can be taken into account when considering common matters.

Educational practices are also influenced by these conceptions, treating the "child-pupil" as lacking something and not as an individual full of potential. Childhoods are locked in school; their voices are trapped in the rigid discourses of the teaching structure. Control is stressed, reinforcing heteronomy and so restraining the possibility of an open communication, of self-confidence in the construction of social bonds, of an interaction with spaces and individuals, running away from mechanic habits usually observed in some kindergartens.

In some of the institutions analyzed, times and spaces are organized mainly in a rigid way. The priority is not set on children's needs but on the demands of the institutional dynamics. In this way, children use "the free time and space they can find" and look for their own – but limited – spaces (for example, under a table, in a corner) in order to make up game situations which let them "escape from adult control". In those games, sometimes very short, they create once and again their rules, set roles, participate more actively and are able to control by themselves their behaviors according to the activity and to the interaction with their classmates.

In Pandemic at the initial level, a high percentage of teachers who recounted their experiences pointed out the excessive responsibility in their role, the lack of resources in the first stage and the lack of guidance from the education system, the other point they emphasized was that even with many communication difficulties, especially as they were young children, they managed to establish a link with them and with their families. "We really entered into their lives; we got to know them in a way that was not possible before" (Extract from an interview with a teacher in November 2020)

There is a consensus in the accounts of the exchange not only of activities, but also of dialogue with the teachers and between the children, especially focused

on sharing their worlds of life: they presented their toys, everything they produced and created not only on the basis of the teachers' proposals but also independently or with the guidance of their family group (drawing, writing and even play spaces created in a corner of the house which could be interpreted not only as another space for play but also as a remembrance of life in the Preschool materialized in that place. The analysis of photographs of classes via Zoom or Meet, considered the gestures, the interactions, the resources available and the collaborative work between all the participants in the virtual session.

PLAY: A POTENTIAL SPACE FOR THE CHILD'S VOICES

In all the institutions observed, *the space devoted to play promoted greater degrees of autonomy in children*, favoring practices with a more active participation and producing different possibilities for children to make decisions. We could set a parallelism between games as a free, pleasant activity – and usually with some fictional elements – and the practice of real participation.

The spaces devoted to play are privileged confidence environments for learning. Unlike other activities, games make it easier for children to integrate and become involved in what it suggests to them; it enables the emergence of imaginary situations which lead to creativity, to the enlargement of the limits of reality and to the escape of adult control. This space also requires the effort of creating, accepting and negotiating rules and adapting desires and impulses to the boundaries that these rules indicate. However, once immersed in the game dynamics, players experience the pleasure of their actions and the freedom of moving and acting in their own world.

Some other interviewees linked their rights to being *looked after*, *having a family and being loved*, and stressed *having the opportunity of playing*. These answers can be grouped basically into two focal points granted by children: care/affection and game. Affection and spaces for playing are essential to the complete human development and, according to children's discourses, their vital importance is reinforced. Care/affection and games give security and freedom respectively, two basic elements in the training of more autonomous individuals, capable of social action.

The drawings and paintings made by children express the importance that they grant to game si-

tuations (they represented game spaces like squares, parks and the kindergarten's playground; they also showed situations where different groups of children played in natural spaces, surrounded by plants and animals).

LANGUAGE AND CHILDREN SOCIALIZATION

Teachers concerns generally focus on discovering how to teach students in a better way, faster, emphasizing discussions about the most effective methods. But the matter of what is learnt has usually been left aside, leading to a poor reflection on the purposes of education we assume, assumptions which are behind the practices.

Inquiring into how social control and discipline are kept in class provides elements for a reflection on what little children learn in these situations and in the sense this learning acquires. The results of the investigation reveal how different ways of class communication imply some sociocultural relations among participants. These relations play a decisive role in the process through which "children become pupils". By examining these aspects of the class, it is possible to stop considering as natural the actual school dynamics and the condition of "pupil" as a constituent part of childhood. Children "learn" to be pupils and this identity strengthens as they move forward in the educational system. These kinds of studies let us understand how children learn what they do at school, and how their attention is focused on areas of knowledge that school considers as valuable, silencing and ignoring many others.

Most of the teachers' discourses analyzed in this paper refer to the conception of "one" childhood, omitting or excluding difference and diversity. This is clear in some situations observed in the kindergartens involved in the study: we recorded that teachers usually direct to the group-class by using the male gender instead of the female one; they give indications to all their pupils by means of a unique instruction and they pretend everyone to understand it in the same way and at the same time; they do not show alternatives in the solution of the task (everyone does the same and generally following the same process); they do not allow the raising of conflicts or silence them when they emerge.

DIVERSITY IS ACCENTUATED IN A PANDEMIC: NEW VOICES

This was another aspect of knowledge for the teachers: entering the homes through the zoom or through the mothers' stories, getting to know these limited and deprived spaces, the overcrowding doubled by having to spend more time inside, because while some of the children were doing homework others were watching TV or playing, a climate of concentration for studying was not possible.

The return to face-to-face classes was gradual, with each jurisdiction in the country adjusting to its possibilities, the health context and the conditions of the institutions. They attended in groups called bubbles, which allowed for a prudential distance in the institutional context. Each group - called a "bubble" - attended two or three times a week, depending on the possible organization of the institution (available space, size of classrooms, number of students per grade, cycle).

An early childhood teacher says: "it was very complex because the young children lost their routine; every day they had to attend was like starting all over again. I had to adapt the planning to follow logic of knowledge but especially in terms of the children's experiences, trying to find some possible continuity in these conditions. It was very difficult and it was only when I returned with the whole group that I felt that we started the pedagogical process and the strengthening of bonds".

Although a great part of what is taught is transmitted and evaluated through some kind of oral or written language, we must consider that linguistic communication is also social interaction where, beyond the explicit contents being transmitted, there are also some other contents that children have to learn in their role of pupils in order to succeed at school. It does not depend only on linguistic structures more or less appropriate or on a didactic transposition more or less faithful to the disciplinary knowledge. The way in which intercours develop, the opportunities to negotiate meanings or the absence of them, the possibility of alternative answers, are also *learnt* from Preschool Education. If we denied this essential part of the educational event, we would be silencing our pupils voices, even when they had developed the linguistic competences to express themselves. If we "listened" also to the silences which break into the class, we would understand how these question the voices bearing a dominant pedagogical, didactic and

disciplinary discourse.

Language in class opens and closes different possibilities of learning for pupils. To consider it as a simple *instrument of communication or information bearer* confirms the socialization of children at school grounded on a certain dependence which limits and simplifies it. When we study the underlying discursive structure of school dialogues, we find an inner intricacy of meanings which are part of the culture shared by a class.

From a reflective perspective, we can design alternatives to help children construct communicative competences in contexts where, as speakers and listeners, they need knowledge beyond phonology, lexicon and abstract grammatical structures. As Gumperz J. says (1988:69), “language usage (...) is governed by culture and context-specific norms that constrain both the choice of communicative options and the interpretation of what is said”.

The use of linguistic forms that strengthen the asymmetry in class communication, far from favoring self-determination, confirms heteronomous relations between adults and children. It is worth wondering what kind of learning is being promoted by this asymmetry. We can analyze these aspects not only by considering what, how and when something is said; they are also present in what is silenced, in face expressions, in attitudes, in the distances set. All of these are communicative behaviors which acquire particular characteristics in school situations. We could also observe the way in which members of the class “use” the space in their communicative behavior, so setting certain relations. In the use of the space that subjects (pupils and teachers) do, the role of each of them is also determined.

There is a clear difference between the teacher’s space (generally set in the front of the class, near the blackboard or the desk) and the space of the pupils (in a round or in chairs and tables). From the *front of the class*, what must be done is determined and the ordinary life of the class is organized: in this way, it becomes a “power space”. In the observation records, we can see a high degree of situations where teachers appeal to the front of the class each time they have to explain something, give an instruction or order the group.

The teacher not only transmits this through his/her explanations or oral instructions. We could also observe how the look of the teacher conditions the activity of the pupils, for example favoring silences although these were not the intention of the person

who looks. The *response* is already incorporated in the pupils: in view of the *teacher’s look*, they have to keep “the order”, i.e. respect the rules of school dynamics. Children progressively adapt their relations with the space of the class and in the interaction with classmates and teachers. This helps the adaptation of the body to school: in fact, the *adaptation* period in kindergartens is the first step of a long and effective process of school socialization.

In these first months of Preschool Education classes, the teacher devotes a great part of the time to giving indications, especially through verbal language, for children to “learn” to conduct themselves in the environment of the class and the kindergarten, to recognize the spaces where they can be and how, to be quiet in their place of the round or in chairs and tables during certain activities, what they can touch, when and how. It is also important for them to conduct themselves according to some models and rules transmitted by the system and the institution through the teacher.

According to Tisciuzzi and Cambi (1993), children socialization is connected with language development, being the last a social product and at the same time a socialization agent. As the German philosopher Ernest Cassirer⁷ emphasizes, “by learning to name things, a child does not simply add a list of artificial signs to his previous knowledge of ready-made empirical objects. He learns rather to form the concepts of those objects, to come to terms with the objective world”, by using the name “as a fixed center, a focus of thought”.

The real child’s participation implies the individual and his ideas, his language and the action. It is about trying to integrate plurality, differences, voices right from the essence of real participation in common matters. In some of the cases analyzed, teachers raise the question on the relevance granted to the incorporation of values essential to citizenship, wondering even who decides what is valuable and for whom. Although these questions give account of a process of reflection on the goals and contents of education, we detected some difficulties linked to conceptual misunderstandings of citizenship in the context – and as an essential part – of rights and democratic relationships that can be favored by early education. One of the main obstacles lies in the persistence of a conception of childhood that has to be shaped by adults. The representations of children – infants (those who do not speak) – persist and go through school practices that locate pupils in the place of recipients,

listeners of their teachers. This influences teachers’ representations and knowledge, the social relationships displayed in the classroom and the form and content of the curricular materials with which children interact.

In the dynamics of the online classes, the structure of the class exchanges was initially maintained, always starting with an intervention by the teacher, followed by questions and activity instructions. The children’s answers were repeated by the teachers. Here it was used as a resource for correct understanding, given that the meetings were mediated by ICTs and the Internet, which worked according to the bandwidth available in each place, depending on the geographical location, the equipment of both the teachers and the families. In some cases it was difficult to hear or the sound was distorted, and there were also background sounds that were specific to the dynamics of each quarantined household.

As the children were young, the connection to the class and the interactions were largely mediated by a family member (sibling, parents, and grandparents). Here there was the particularity of incorporating more voices in the interaction, which marked a difference with the structure analyzed in the face-to-face classes. The exchange had to be flexible, the children’s attention span was taken into account and the teachers also considered the context. This was influenced by the need to communicate due to the pandemic situation that everyone shared, and the fact that the interaction groups were very small, between five and eight pupils. The number of students attending depended on several factors, the most relevant of which were: the possibility of accessing the virtual class (availability of connection, devices, accompaniment by a family member, family dynamics), and the organization established by each teacher according to the proposals that were feasible online (considering that it was very difficult to coordinate activities for large groups via the internet).

SOME ALTERNATIVES

To conclude, we suggest some lines of action that could help the linguistic intercourses and the pedagogical relations established by teachers working with early childhood.

It is essential to include reflective consecutive approaches to school dynamics in the plans for teacher training, guiding their analysis in order to restate them in the context of society which has been sub-

stantially modified and especially attending to the new interests and needs of children, taught under a system perpetuated with very few changes in decades. We must be concerned not only about the adaptation of methodologies and the approach to the new communication technologies, but also about a reformulation of communicative models developed in school classes.

It is necessary for *producers of knowledge* on teacher tasks to encourage the opening towards intense debates on school dynamics, in order to prevent control mechanisms displayed in Preschool Education classes from being strengthened. On the contrary, interventions granting self-determination (intellectual and moral) should be favored. Channels of communication should be more opened so that children could be the constructors of their own discourses and where their voices could be restored, together with creativity and expression. Language is essential in the pedagogical task, and it is time to think over its role in the educational environment, recovering its transformation potential.

Language – verbal and non-verbal – not only passes on emotions, thoughts and interpretations of reality; but it also constructs this reality through its allowances and limitations. So, when children learn to “use” language in interactions, they incorporate values, attitudes, knowledge and a particular way of organizing the world through words and silences, shouts and whispers, presences and absences, questions and answers.

Language not only incorporates children in the space of symbols and their relations with the objects they represent; it guides them to the world of culture as *symbolic production organized by means of language*. This language, with its complexity, is learnt through the communication with the world that people establish. In our culture, this process is determined mostly by systematized education.

When language is examined by pedagogical discourse, it results to be under its control and begins to be the most effective way of performing its purposes. If we know a little more about how school dialogues are organized, as well as teacher interventions, their purposes (explicit and implicit) and their influence on children activity, and if we discover “other” contents going around this communication, we would have more elements to state this possibility as the beginning of a different discursive structure.

We could say that children, from a very early age, are capable of perceiving what they need in order to

“live a good life”, so we should not only answer for this welfare from the adult role, but also provide them with the necessary safety for them to be able of looking for and demanding answers to their needs, interests and rights. It is not possible to ask for something that is not recognized or – worse – something that cannot be named. Thus, facilitating the experience of rights and their acknowledgement become an essential step in the training of children’s citizenship; this avoids limiting it only to adult life as it has been historically done.

If we refer to the rights expressed during the International Convention on the Rights of the Child, we should think about every dimension implied by their accomplishment: acknowledgement, pleasure, practice, claim and demand. Every day practices where children take part should stand out because of these features, so stressing the active protagonist of childhoods.

To guarantee certain coherence between what is said and what is done, offering children different models and examples about democratic participation and the respect of the other as an individual with rights.

To consider that, at an early age, conceptual abstractions are not part of children’s practices. Significant action in relation to the physical and social world is the one which facilitates learning. Shared and socialized actions, public dialogue and training in the “civic conversation” should be focal points of educational practices right from early childhood.

There should be an encouragement of different instances of collective reflection on everyday practices taking place in the classrooms, stressing a critical examination of the methods employed for teacher intervention in order to lay the foundations of actions tending to inspire children’s autonomy. It is essential to establish once again the adult role in the education of children since, grounded on hegemonic practices, the adult-teacher assumes the main place in the educational space and his/her voice fills school classes (explaining, guiding, controlling, evaluating). It is important to restore the value and the presence of games in school spaces. Thus, children’s permanent claims for their need and right to play would be considered.

To rebuild the social image of childhood/s, including the *uncertainty* implied by what is diverse, the *uneasiness* of the new and towards *the new ones*² that appear and question us. This is to think of and to be-

lieve in children who have identity and capacity, voice and word. To consider childhood’s voice as a common and public matter, as a real part of a society aspiring to true democracy. For children to be “eloquent”, we need an adult generation prepared to listen to them.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- Arendt, H. (2005) *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Bárcena, F. (1997) *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.
- Cazden, C. (1988) *Classroom Discourse. The Language of teaching and learning*. Portsmouth: Heineman Educational Books.
- Derrida, J. (1983). “The principle of Reason”, *Diacritics*, vol. 13, n° 3. (p.4)
- Dolar, M (2006). The linguistics of the non-voice. In *A voice and nothing more*. Boston: MIT Press: 23-32.
- Ducrot, O. (1994). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Edicial
- Dussel, I. & Caruso, M. (2003). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Gardner, H. (1991). *The Unschooled Mind. How Children Think and How Schools Should Teach*. New York: Basic Books.
- Giroux, H. (2001). *Theory and resistance in education. Towards a Pedagogy for the Opposition*. EE.UU.: Bergin & Garvey. (Chapter 5, pp.168-204)
- Gumperz, J. (1988). La sociolingüística interaccional en el estudio de la escolarización. En Cook-Gumperz, J. *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós. (pp. 61-83)
- Jackson, Ph. (1996). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Kantor, D. (1989). Acerca de la autoridad docente en el Jardín de Infantes. En *Propuesta Educativa*, N° 1. Buenos Aires: FLACSO.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Losso, M. (2010). Childhoods, education and citizenship. 62ª OMEP Conference. Goteborg, Sweden.
- Santos, B. (2020). *Cruel Pedagogia do Virus*. Coimbra: Edições Almedina
- Sinclair, J. & Coulthard, R. (1975). *Towards an*

Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils. London: Oxford University Press

- Sttubs, M. (1984). *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Madrid: Cincel-Kapelus
- Trisciuzzi, L. & Cambi, F. (1993). *La Infancia en la Sociedad Moderna. Del descubrimiento a la desaparición*. Roma: Editorial Riunite.
- Tuñon, I. & Sanchez, M. E. (2020). Situação da infância em tempos de quarentena. Impacto do Isolamento Social Preventivo e Obrigatório por COVID-19 na AMBA. Documento de pesquisa. 1ª edição. Cidade Autônoma de Buenos Aires: Educa



Mariela Andrea Losso Ullmann

Universidad Nacional del Comahue y Rede Emili@
País Argentina
mlossoullmann@gmail.com

Educadora en la Universidad Nacional del Comahue (Argentina) desde 1996. Extensionista universitaria desde 1994 a 2016 en la Universidad Nacional del Comahue. Investigadora categorizada en el Programa de Incentivos a la Investigación Científica de Argentina desde 2000. Categoría III. Integrante de Proyectos y Programas de Investigación desde 1995 a 2021. Actualmente coordinadora para los países de lengua española en la Red Iberoamericana Interdisciplinar de Estudios e Investigaciones sobre Derechos y Políticas Fundamentales para el Cuidado y Bienestar Integral de la Niñez y la Juventud. Red Emili@ sede PUC Minas Gerais Brasil. Autora de trabajos de divulgación científica sobre estudios de infancias desde 1997 a la actualidad: artículos en revistas nacionales e internacionales indexadas, ponencias y conferencias en mesas temáticas, congresos, seminarios y talleres en Argentina, Bolivia, Chile, Uruguay, Brasil, Colombia, España, Portugal, Suecia, Nigeria, China, EE.UU. Miembro de comités científicos, académicos y editoriales. Colaboradora en proyectos de investigación y pedagógicos internacionales. Link ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7395-1163>

2. Category taken from H. Arendt (2005), linked to her thesis on natality.

Desarrollo de competencias globales a través del juego intencional: Derecho de participar y tener voz

Developing Global Competencies Through Intentional Play: The Right to Participate and Have a Voice

Angela K. Salmon , UNITED STATES OF AMERICA

Los mayores logros de un niño son posibles en el juego, logros que mañana se convertirán en su nivel básico de acción real y moral. (Vygotsky, 1978, p. 100).

RESUMEN

Los niños y las niñas son ciudadanos desde el momento de su nacimiento. Desde pequeños, aún antes de hablar, ellos leen a su alrededor y construyen significados de lo que perciben del mundo. Los niños no son inmunes a las fuerzas que determinan los cambios en la sociedad; como ciudadanos del presente tienen derecho a opinar en la toma de decisiones que les afecta. De ahí que el adulto debe mediar en la construcción de significados con experiencias apropiadas para la edad tales como el juego intencional. El derecho de los niños a participar y tener voz de acuerdo al artículo 12 de la Convención de los Derechos del Niño sostiene que los niños tienen derecho a crear sus criterios y manifestarlos. La participación y voz empoderan a los niños haciéndolos sentir intrínsecamente motivados lo cual permite que ellos desarrollen agencia y adquieran conductas cívicas y democráticas que determinarán su participación con la sociedad a futuro. Al participar y tener voz, ellos desarrollan un sentido de pertenencia que a su vez contribuye a fortalecer la autoestima, desarrollo y

bienestar general de los niños. Para promover la participación de los niños, los adultos debemos revisar la imagen que tenemos de los niños y reconocer su capacidad de pensar y comunicarse. Así los niños logran entender problemas globales dirigidos a acción local. El mejor espacio que permite a los niños tener voz es el juego el cual se adiere al artículo 31 de los Derechos del Niño.

Palabras claves: Competencias Globales, Derechos de los Niños, Participación y Voz, Juego Intencional, Responsabilidad Cívica

ABSTRACT

Children are citizens from birth, perceiving and constructing meanings from their surroundings before they can speak. As active participants in society, children are affected by societal changes and have the right to be involved in decision-making processes that impact them. Article 12 of the Convention on the Rights of the Child states that they can form and express their opinions. Facilitating children's participation through age-appropriate experiences like intentional play empowers

them, fostering intrinsic motivation and enabling the development of agency, civic engagement, and democratic behaviors. Such participation strengthens their sense of belonging and contributes to their self-esteem, development, and overall well-being. To support this, adults must reevaluate their perceptions of children, recognizing their capacity for thought and communication. By doing so, we enable children to engage with global issues on a local scale. As Article 31 of the Convention outlines, play provides an ideal space for children to express their voices and participate meaningfully.

Keywords: *Global Competencies, Children's Rights, Participation and Voice, Intentional Play, Civic Responsibility*

INTRODUCCIÓN

Cuando un niño aprende a través del juego, difícilmente logrará suplantar esta experiencia vital por el aprendizaje pasivo recibido en la quietud de un pupitre. Para ilustrar esta afirmación, mencionaré un testimonio real ocurrido durante el proceso escolar de mi hija Michelle.

Michelle inició sus años de enseñanza en una escuela innovadora cuya base de aprendizaje era el juego. Cuando ella contaba con seis años, nos mudarnos de país y, por tanto, de escuela. Pasados unos meses en su nuevo centro educativo, mi hija empezó a quejarse continuamente de dolores de estómago; lo cual me resultó extraño. Sin embargo, pronto pude percatarme de que esos malestares eran un pretexto para no asistir a la escuela. Pude, entonces, constatar que Michelle no calzaba dentro de un contexto escolar, en el que debía permanecer casi todo el día sentada en su escritorio, llenando hojas de trabajo o rindiendo pruebas. En cierta ocasión, me permitieron observar una clase. Ese día la maestra estaba enseñando a los niños el concepto «democracia». En un momento dado, Michelle se dirigió a la ella con estas palabras: «Yo ya no quiero aprender de la democracia porque no me permiten opinar». Para mí, este hecho fue una voz de alerta sobre la situación que atravesaba mi hija dentro de este tipo de enseñanza, en el que ciertamente no encajaba. Tras una larga búsqueda de escuelas donde se valora el papel fundamental del juego en el proceso de aprendizaje, tuvimos la suerte de encontrar un centro educativo que acababa de abrir sus puertas y que estrenaba un programa llamado «Micro-sociedad» (2022). El modelo pedagógico de este programa incluía un día a la semana en el que,

a manera de juego, la escuela se transformaba en una micro-sociedad, en la que existían negocios, bancos, impuestos, servicios, etc. Entre otras cosas, los niños tenían que diseñar su hoja de vida para aplicar a trabajos, hacer estudios de mercado para abrir negocios, descubrir qué servicios podrían brindar, etc. Gracias a este programa, Michelle «aprendió a aprender», a través del juego. Posteriormente, en el transcurso de los años, ella continuó jugando y aprendiendo hasta convertirse en lo que es ahora: una ingeniera química. Actualmente, Michelle continúa «jugando» y creando grandes aportes para la humanidad: hoy por hoy ella está desarrollando un ambicioso emprendimiento de productos alimenticios sustentables para reducir el impacto ambiental y, a la par, producir alimentos saludables (Rodríguez, 2022). Frecuentemente, ella menciona su afán de contribuir a la construcción de un mundo mejor, como el gran motivo para despertarse cada día.

Me gusta compartir esta historia porque resalta cómo el hecho de que Michelle, a la temprana edad de seis años, despertara su propia voz y pudiera participar activamente en su proceso de aprendizaje, que determinó su futuro. Ella logró ser rescatada de una educación pasiva y se convirtió en un agente de cambio.

En un mundo vertiginosamente cambiante, los educadores confrontan la difícil tarea de preparar a los estudiantes para asumir retos que reclaman su atención inmediata: la pobreza, el cambio climático, la migración descontrolada, las guerras y muchos otros desafíos globales. Por otro lado, es significativo el aumento de estudiantes inmigrantes en las aulas: la cantidad de familias que huyen de la guerra, los desastres naturales, la pobreza y de muchas otras situaciones. Me pregunto, entonces, ¿qué tan preparados se encuentran los maestros para enfrentar las múltiples realidades que llevan los niños al salón de clase? Para afrontar estos desafíos y, con carácter de urgente, hace falta que los maestros desarrollen en sus estudiantes, competencias globales (Boix Mansilla y Schleicher, 2022).

Uno de los grandes retos de la educación es reducir la profunda brecha que existe entre la oferta educativa y lo que el mundo requiere para que las personas logren éxito. En su estudio Wagner (2008) entrevistó a grandes compañías y académicos alrededor del mundo, para conocer el perfil que hoy en día deben poseer las personas para alcanzar el éxito. La mayoría de entrevistados coincidió en que la gran carencia de los nuevos graduados era la falta de iniciativa. Ellos

buscaban personas curiosas que no se amedrentaran frente a los problemas y que se hicieran preguntas para identificar problemas y sus posibles soluciones; personas, en fin, que tuvieran un pensamiento crítico y que fueran emprendedoras. Los entrevistados, además, indicaban que ellos no podían enseñar a las personas a pensar críticamente. De ahí, el compromiso que tienen los educadores con la infancia; puesto que ellos son los verdaderos mediadores del aprendizaje. Robinson (2015) señala que las escuelas no necesitan innovación, sino una transformación que inspire a maestros, padres y diseñadores de políticas, a plantearse un camino que permita encontrar una verdadera naturaleza educativa y su propósito. Para que esto ocurra, Perkins (2014) sostiene que los maestros deben rodear a sus estudiantes de temas que sean relevantes para los estudiantes y cuyos aprendizajes sean funcionales de por vida. Perkins resalta la importancia de que los educadores ayuden a sus estudiantes a desarrollar destrezas de pensamiento crítico y de formulación de preguntas. Tanto Perkins (2014) como Wagner (2008) subrayan que al mundo no le interesa lo que el individuo conoce o qué tan inteligente es; al mundo le interesa lo que la persona puede hacer con lo que conoce.

Para crear experiencias educativas como las que proponen los expertos, es imprescindible revisar la imagen que tenemos del niño; es decir, nuestras expectativas de los estudiantes, como pensadores y agentes de cambio. De ello, dependerá la calidad de oportunidades de aprendizaje que ofrezcamos; más aún, si se trata de utilizar el juego como el camino natural más acertado para alcanzar las destrezas del siglo XXI: pensamiento crítico, creatividad, colaboración y comunicación. Wagner (2014) afirma que el camino para el éxito se centra en el juego, el propósito y la pasión. A partir de esto, introducimos el tema del juego intencional que propone un aprendizaje lúdico, que permita el desarrollo del niño como ciudadano global, con voz propia y con participación resaltando los artículos 12 (derecho de expresar su opinión) y 31 (derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad) de la Convención de los Derechos del niño (Unicef, 2019).

Solemos referirnos a los niños como el futuro sin considerar que tan pronto un niño nace, ya es un ciudadano del presente. Korczak (2007), una de las máximas autoridades en los derechos de los niños dice que los niños no son las personas del mañana, sino ciudadanos de ahora quienes merecen que se les tome en

serio. Por más que queramos protegerlos de los acontecimientos que ocurren en el mundo, nadie está en la capacidad de ocultárselos; menos aún, de evitar que tengan que afrontar estos problemas en el futuro. En un planeta globalizado —con avances tecnológicos—, la interdependencia entre las personas va en aumento. El brote del COVID 2019 constituye un ejemplo reciente; pues nadie logró librarse de los efectos de este virus ya sea por salud, implicaciones políticas, situación económica, etc. Por tanto, partamos de que todo niño es un ciudadano del mundo y, por ende, con derecho a participar. Para Boix Mansilla, Salmon & Melliou (2023) los niños no son inmunes a las fuerzas que determinan los cambios en la sociedad y en algunas ocasiones se convierten en protagonistas de transformaciones históricas. Esto nos conduce a una reflexión: tanto las escuelas como los maestros debemos renovar nuestras prácticas educativas, a fin de que respondan a las necesidades e intereses de nuestros estudiantes. Tonucci (1991) —reconocido psicopedagogo italiano y defensor de la voz de los niños que ha dedicado su carrera al estudio del pensamiento y conductas de los niños en la familia, escuela y comunidad— hace un llamado urgente a crear ciudades para los niños e insiste en la necesidad de crear espacios lúdicos donde los niños tengan la libertad de jugar. De no hacerlo, se corre el riesgo de restringir su desarrollo cognitivo y socioemocional. A medida que las ciudades crecen, los espacios para los niños decrecen; de ahí que las escuelas se conviertan en ese lugar donde los niños pueden jugar. Esto implica que los maestros deben ser innovadores y responder a las demandas de los niños a partir del juego. A medida que los niños avanzan en escolaridad ellos pierden la ilusión de ir a la escuela, ya que dicen que es aburrida y que lo único que les gusta son los amigos. Esto ocurre porque pueden jugar con sus amigos. Para Tonucci (1991), las escuelas deben ser lo suficientemente atractivas para que sean los niños quienes deseen asistir: no solo por sus amigos, sino por la necesidad intrínseca de aprender. El juego, como veremos más adelante, tiene un papel fundamental en la participación del niño y en la obtención de un aprendizaje auténtico y significativo.

La discusión de este estudio se apoya en los artículos XXII, XIII y XXXI de la *Convención Internacional de los Derechos de los Niños* (2022), cuyos principios justifican los temas que estaré abordando.

El artículo XXII determina que el niño tiene derecho a expresar su opinión y a que esta sea tomada en cuenta, en todos los asuntos que le afectan. El artículo

XIII declara que el niño tiene derecho a la libertad de expresión, lo que incluye la libertad de buscar, recibir y difundir información; sin consideración de fronteras; y en la forma en que él lo decida: oral, escrita, artística, etc. Mientras que el artículo XXXI, defiende que el niño tiene derecho al esparcimiento, al juego y a participar en actividades artísticas y culturales.

Este modelo de protagonismo y participación del niño en su aprendizaje es la inspiración de este trabajo; en el que, además, se alinean marcos de referencia tales como: las competencias globales, las metas globales sustentables de las Naciones Unidas (2015), las destrezas del siglo XXI y los beneficios del juego e historias digitales. Dentro de contexto, es oportuno considerar la cardinal importancia que posee la relación entre adultos —incluidos políticos— y niños, sobre la que Tonucci (1991) también hace mención. Dicho esto, partamos de las siguientes preguntas: ¿Qué perfil de ciudadano queremos que los niños desarrollen como consecuencia de nuestro trabajo con ellos? ¿Cuál es el papel del maestro como impulsor de agentes de cambio? ¿Cómo permitimos que los estudiantes desarrollen pensamiento crítico, creatividad, comunicación y colaboración? ¿Qué oportunidades damos a nuestros estudiantes para que participen activamente en la sociedad y que tengan voz?

Los conceptos abordados a continuación sirven de preámbulo para comprender los ejemplos de los estudios de casos y las investigaciones que comparto en este manuscrito.

MARCO CONCEPTUAL

La participación del niño fortalece su espíritu democrático y compromiso con la comunidad. Los elementos de participación significativa, de acuerdo a Unicef (2022, p.12) son espacio, voz, influencia y audiencia. El adulto debe proveer espacios de participación para que los niños puedan formar sus opiniones y compartir sus puntos de vista. En niños pequeños el juego ofrece este espacio de modo natural. Los adultos deben escuchar los puntos de vista del niño a través de la observación de sus acciones, conversaciones, y múltiples maneras de expresarse. El pensamiento del niño se hace visible a través del arte, el juego, la actuación, etc.

El pensamiento a través del juego

Los adultos tendemos a subestimar la capacidad del niño para leer su entorno. Freire (1997) afirma que toda lectura de la palabra siempre está precedida por

una lectura del mundo. Freire sostiene que la lectura se configura dentro de un intento por comprender el contexto social, mediante la asociación de la experiencia escolar con la cotidianidad del alumno. Según él, cada niño tiene su perspectiva para interpretar su mundo, de acuerdo con su edad y experiencia.

Las formas de comunicación cambian con la edad, con la exposición a distintos medios y con su práctica. En el caso de los niños, la manera más natural de comunicarse es el juego y el arte. Para ilustrar esto, mencionaré algunas situaciones observadas en una escuela de Miami. Los niños tenían entre tres y cuatro años de edad y la observación fue realizada al día siguiente del ataque terrorista —ocurrido el 11 de septiembre de 2001— a las Torres Gemelas. Aparentemente ajenos a esta tragedia, los niños dieron a conocer su percepción del terrible acontecimiento, a través del juego dramático. Como se observa en la Imagen 1, algunos niños reconstruyeron este atentado formando torres y mangueras con bloques de lego. Mientras uno de los niños sostenía un avión que se estrellaba contra las torres, otro niño —vestido de bombero— trataba de mitigar el fuego. Tal vez, en sus casas, mientras sus padres veían los noticieros, los niños estaban haciendo su propia lectura de esta tragedia.

La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (2006) constituye un apoyo científico sobre la capacidad que tiene el ser humano para usar múltiples lenguajes como son el juego dramático, el arte, la música entre otros. Los niños piensan en historias y las externalizan de muchas maneras, el poema de los «Cien Lenguajes del Niño» de Loris Malaguzzi (1996) hace referencia resalta que el niño tiene múltiples maneras de ver el mundo y de comunicarse. La historia de la réplica del ataque terrorista es un claro testimonio de ello.

Beneficios del juego

Hay un sinnúmero de investigaciones que determinan la importancia del juego en el desarrollo de los niños. En un reciente estudio, la fundación Lego (2022) preguntó a 24 593 niños alrededor del mundo qué es lo que ellos pensaban sobre el juego. El 95% de los niños respondieron que el juego les permite tratar ideas nuevas; el 93% de los niños indicaron que a través del juego pueden hacer amigos; un 95 % de niños mencionaron que el juego les ayuda a aprender cosas nuevas; otro 95% de niños señalaron que el juego los relaja; un 97% de niños declararon que el juego les hace felices; mientras que un 94% concluyeron que el juego les vuelve creativos.



Figura 1. Niños de 3 y 4 años replicando el ataque terrorista del 11 de septiembre, 2001.

Es hora de que los adultos escuchemos a los niños. Las respuestas dadas en la encuesta mencionada no distan mucho de los beneficios del juego extraídos de muchas investigaciones científicas. En la compilación de estudios, se ha encontrado que el juego ayuda a los niños a desarrollar la atención, el autocontrol, la percepción espacial, la motivación, la autoconfianza, la solución de problemas y la reflexión (Lego, 2022). Además de todo lo citado, el juego también permite:

- **Bienestar general del niño:** El juego ayuda a la salud mental de los niños; pues, tal como ellos lo señalan, los relaja. También les permite ser resilientes; es decir, adaptarse a nuevas situaciones. En actividades de juego, cuando los niños tratan de alcanzar algo, persisten en hacerlo hasta alcanzar sus metas. De esta manera, aprenden a vencer la frustración y a persistir.
- **Desarrollo de destrezas:** Tanto la actividad de motricidad gruesa —correr, brincar, saltar, etc.—, como actividades de motricidad fina —escribir, dibujar, trazar— ayudan a los niños a desarrollarse físicamente. Muchas actividades invitan a los niños a juegos cooperativos, en los que pueden desarrollar destrezas socioemocionales. A través del juego, los niños manifiestan sus emociones y aprenden a ma-

nejarlas.

• **Aprendizaje:** El juego permite que el niño desarrolle su pensamiento. Es a través del juego que el niño pone a prueba sus teorías sobre cómo funcionan las cosas; por ejemplo, hacer que flote un objeto. En actividades de juego, cuando los niños tienen que tomar decisiones en base a la información que conocen y a su aplicación, desarrollan el pensamiento crítico.

En un estudio realizado en Australia, en un aula de niños cuyas edades oscilaban entre tres y cinco años, y cuyo modelo educativo implicaba el uso del 95% del tiempo en actividades lúdicas Salmon (2016), se esperaba introducir rutinas de pensamiento. Las rutinas de pensamiento son estrategias desarrolladas por investigadores de Proyecto Zero de la Universidad de Harvard, cuyo principio esencial es hacer visible el pensamiento con el fin de promover el aprendizaje (Proyecto Zero, 2022). Estas son una serie de pasos sencillos a seguir y fáciles de implementar. Para aclarar este tema, se incluye la tabla 1 que resume las siete fuerzas culturales en las que se basa el pensamiento visible.

Volviendo a la experiencia en Australia, la escuela trabajaba con el juego intencional. Al principio, fue

Fuerza cultural	Descripción
Expectativas	Es necesario tener altas expectativas de los niños como pensadores y agentes de cambio.
Oportunidades	Cuando se tienen altas expectativas, se diseñan experiencias de aprendizajes que inviten al niño a pensar.
Rutinas de pensamiento	Las rutinas de pensamiento fueron diseñadas para promover tipos específicos de pensamiento. Son estrategias fáciles de usar y contienen pocos pasos. Por ejemplo: «Ver-Pensar-Preguntarse», «Ponerse en los zapatos de otros», «Yo solía pensar... ahora pienso...», etc.
Lenguaje de pensamiento	Es importante utilizar un lenguaje de pensamiento acorde al tipo de pensamiento que se quiera usar; por ejemplo: comparar, procesar, imaginar, etc.
Modelaje	El adulto utiliza el lenguaje de pensamiento para hablar de actividades cognitivas.
Espacio y respeto	Se utiliza un espacio para exponer la documentación que refleje el pensamiento de los niños. Se respeta toda contribución de los niños.
Tiempo	Se da tiempo para pensar. Esto ayuda a desarrollar el manejo de la impulsividad.

Fuente: Ritchhart, Church y Morrison, 2011
Tabla 1. Fuerzas culturales para hacer el pensamiento visible

un desafío encontrar la ocasión para utilizar estas herramientas —rutinas de pensamiento—. Como punto de partida era importante partir del concepto de pensamiento de los niños el cual se relaciona con el lenguaje del pensamiento. Como extensión de un estudio anterior sobre el concepto del pensamiento en los niños (Salmon & Lucas, 2011), se preguntó a los niños: «¿Qué es pensar?». Fue fácil captar cómo los niños asociaban sus procesos de pensamiento con sus actividades lúdicas. Fue interesante comprobar que ninguno de ellos tomaba la idea de otro niño, como suele ocurrir; en cambio, todos se refirieron a las actividades de juego en las que habían estado activos y en las que debían resolver problemas. Estas fueron algunas de las respuestas:

- Maestra: ¿Qué es pensar?
- Niño 1: Resolver un problema, como el de los cohetes.
- Niña 2: Hacer un avión de papel.
- Niño 3: Usar las gomitas para armar.
- Niño 4: Es tener ideas... (cierra sus ojos y sigue luego de una pausa) ...pero a veces me atranco.
- Maestra: ¿Qué haces cuando te atrancas?
- Niño 4: Pido ayuda a mis amigos.
- Niña 5: Es leer.

En lo relativo a la inclusión de las rutinas de pen-

samiento en la cotidianidad escolar de los niños, el reto era buscar el momento adecuado para hacerlo. Se documentaron las conversaciones y los artefactos que aparecían durante los momentos de juego. Luego de compartirlos con la clase, las fotografías de estos eran expuestas en las paredes del aula. La documentación alcanzó mucho valor cuando era compartida con la clase y, para facilitar los comentarios y retroalimentación de los niños, se utilizaron rutinas de pensamiento tales como: «¿Qué ven? ¿Qué piensan de lo que ven? ¿Qué se preguntan?». Esta actividad constituyó un gran paso para entender el significado de las historias que los niños plasmaban en el juego. Mejor aún, los niños, por iniciativa propia, invitaron a otros niños a visitar las obras que resultaban de sus juegos y espontáneamente pedían a sus compañeros que dieran su opinión, utilizando las rutinas de pensamiento que se había modelado con el grupo. Esto les permitió reflexionar sobre sus pensamientos; lo cual es muy valioso, en el proceso de aprender a aprender (Salmon, 2016).

El juego y los hábitos de la mente

Las experiencias de aprendizaje son más beneficiosas cuando promueven hábitos de la mente en el niño. Costa y Kallick (2014) definen los hábitos de la mente (HDM) como los atributos con los que cuentan las personas que identifican problemas y los re-

suelven. Estos autores sostienen que los buenos pensadores poseen tanto destrezas de pensamiento como disposiciones de pensamiento. Entre los dieciséis hábitos de la mente que Costa y Kallick (2014) han desarrollado, este estudio tomará algunos ejemplos para discutir cómo estos hábitos están presentes en el juego. Algunas investigaciones (Salmon, 2015, 2021) demuestran cómo, en actividades lúdicas, es común ver a los niños sumergidos en su imaginación, buscando crear algo que tienen en su mente. Los niños parten de una hipótesis que genera preguntas: las mismas que tratan de contestar a través de intentos que implican la verificación de su hipótesis. Los hábitos de la mente tales como persistencia, imaginación, innovación, formulación de preguntas, entre otros no es algo que se enseña en una lección; pero, en cambio, sí es posible brindar la oportunidad, a partir del diseño de situaciones y experiencias, que los niños pongan en práctica.

Una manera de apoyar a los niños en la internalización e identificación de los hábitos de la mente es otorgar un nombre a la acción del niño y hacerle consciente de ella. Salmon (2015) sostiene que cuando los adultos ayudan a los niños a hacer su pensamiento visible y a entender los procesos cognitivos que usan —metacognición—, permiten que los niños sean más curiosos, intencionales, metacognitivos y, por último, generan pensadores que buscan y resuelven problemas. Las rutinas de pensamiento facilitan el desarrollo de los hábitos de la mente. Un ejemplo de ello constituye la rutina «Ver-Pensar-Preguntarse». Cuando se solicita a un niño que observe algo detenidamente, antes de emitir un juicio, el niño va a hacer conexiones con conocimientos previos y, al mismo tiempo, va a reunir evidencia. De este modo, puesto que no emitió una respuesta inmediata, se vio abocado a manejar su impulso. Por lo tanto, constatamos tres hábitos de la mente que están presentes dentro de este proceso: conexión con experiencias previas, uso de los sentidos para recolectar información y manejo del impulso.

En relación con la pregunta «¿Qué es pensar?», realizada a los niños australianos, ellos mencionaron que, para resolver un problema, muchas veces tenían que recurrir a alguien. De este modo, estaban describiendo el hábito de la mente «pensar interdependientemente». Por otra parte, muchas de sus respuestas también hacían alusión a los hábitos relacionados con la imaginación e innovación.

Naturaleza del juego

El juego es una práctica apropiada para el desarrollo de los niños. De acuerdo con la Asociación Nacional para la Educación del Niño Pequeño (NAEYC por sus siglas en inglés), las condiciones de aprendizaje adecuado para alcanzar dicho desarrollo deben incluir:

- Contenido apropiado y necesario
- Contenido significativo y relevante
- Contenido relativo a las experiencias de los niños
- Contenido verdadero
- Expectativas realistas y alcanzables

Similarmente, para que un juego sea de calidad, Lego (2022) recomienda las siguientes condiciones que: el juego sea divertido, tenga significado para la vida, todos puedan participar, contenga acciones repetitivas y sea socialmente interactivo. Todas estas condiciones preparan al maestro para diseñar ambientes de juego con intencionalidad.

El juego se manifiesta de muchas maneras y varía de acuerdo con las habilidades cognitivas. Piaget (1929), luego de observar y estudiar a sus hijos en actividades de juego, logró conceptualizar las etapas cognitivas del niño en: etapa sensomotora, etapa preoperacional, etapa de las operaciones concretas y etapa de las operaciones formales. Por otro lado, Smilanski (1990), clasificó el tipo de juego que se da en cada etapa de desarrollo de los niños.

Juego con intencionalidad

Mencioné en el testimonio introductorio de este artículo que, para mi hija Michelle, el contribuir a mejorar el mundo con sus ideas es el motivo de inspiración para levantarse cada día. Padres y maestros añoramos que nuestros niños se sientan dichosos de ir a una escuela que los inspire, les permita hacerse preguntas y los motive a generar ideas para construir un mundo mejor. Sineck (2011) explica esto con que lo que él llama el «Círculo de Oro». En el centro de este círculo está el porqué de lo que hacemos. Los educadores solemos enfocarnos en el «qué» y el «cómo»; sin embargo, estos dos enfoques son el resultado del «por qué». El porqué de lo que hacemos es esa motivación intrínseca: lo que nos inspira a levantarnos cada día. Pese a que esta publicación va dirigida a líderes de organizaciones, su concepto es fácilmente transferible a la educación, si queremos formar ciudadanos innovadores y con iniciativa.

Piaget: Etapas de desarrollo cognitivo	Smilanski: Tipos de juego
Sensoriomotora (0-2 años): Imitan, primeros signos de memoria. Pasan de acciones reflejas a voluntarias.	Funcional o exploratorio: Uso de sentidos. Exploración de los alrededores. Descubrimiento de movimientos corporales.
Preoperacional (2-6 años): Pasan de un pensamiento egocéntrico a otro más social.	Juego constructivo: Uso de bloques, material fluido (pintura, agua, plastilina). Inicio de juego simbólico. Juego dramático: <u>Macrosférico</u> (niños actuando o pretendiendo) o <u>microsférico</u> (cuando manipulan objetos pequeños para crear historias).
Operaciones Concretas (7-11 años): Son capaces de resolver problemas concretos. Desarrollan interés por la identidad.	Juego socio-dramático: Incluye más de una persona. Actuación alrededor de un tema. Juegos con reglas. Juego cooperativo. Invenciones. Los juegos individuales pasan a ser colectivos. Los niños buscan a otros para que el juego sea más social. Suelen realizar juegos colectivos donde existen unas reglas.

Tabla 2. El juego de acuerdo con las etapas de desarrollo cognitivo

Sinek (2011) sostiene que la felicidad viene de lo que hacemos y, en cambio, la realización viene del «**por qué**» hacemos algo. Él toma como ejemplo a los hermanos Wright —inventores del primer avión— cuya motivación interna los llevó a persistir y a diseñar varios prototipos, hasta lograr el primer prospecto de avión. Tanto para los hermanos Wright como para los niños, hacer volar un avión —ya sea de papel o de acero— parte de un «¿por qué?» y de la necesidad de ver sus ideas transformadas en un objeto tangible. Hoy en día, existen varios movimientos que motivan a los niños a inventar, a partir de un sentido de agencia y empoderamiento. Un ejemplo de ello es el proyecto Agencia por Diseño de Proyecto Cero (Tishman, 2017). Para Tishman, aquellos que estudian la solución de problemas son buenos para detectarlos. Esto es producto de la curiosidad; pues, a través de esta, los niños hacen preguntas que generan su propio «¿por qué?». Cuando conocemos los problemas que impactan al mundo y buscamos posibles soluciones podemos convertir dicha situación en un «¿por qué?» que puede definir el horizonte de exploración de un

niño.

Lejos de cortar la inocencia de los niños, el ejemplo de la dramatización del atentado del 11 de septiembre nos abre los ojos y nos invita a reflexionar sobre lo expuestos que están los niños a la vulnerabilidad; puesto que son parte de un mundo que enfrenta muchos desafíos. Claro está que muchos viven en ambientes más vulnerables que otros —situaciones pobreza, violencia, guerra, procesos migratorios—; sin embargo, todos se ven afectados de una u otra manera por los padecimientos de otros. Brown (2012) afirma que todo ser humano es emocional y, por tanto, está continuamente expuesto a la vulnerabilidad; sin la que —en su opinión—no existe innovación.

A partir de experiencias de juego, los docentes pueden establecer conexiones entre la escuela y el mundo y contribuir, por medio de la educación, a la formación de ciudadanos competentes. Para ello es imprescindible que el maestro sea «intencional» y diseñe experiencias y ambientes que expongan al niño —de un modo apropiado para su edad— a las metas sustentables para el 2030; metas a las que todos

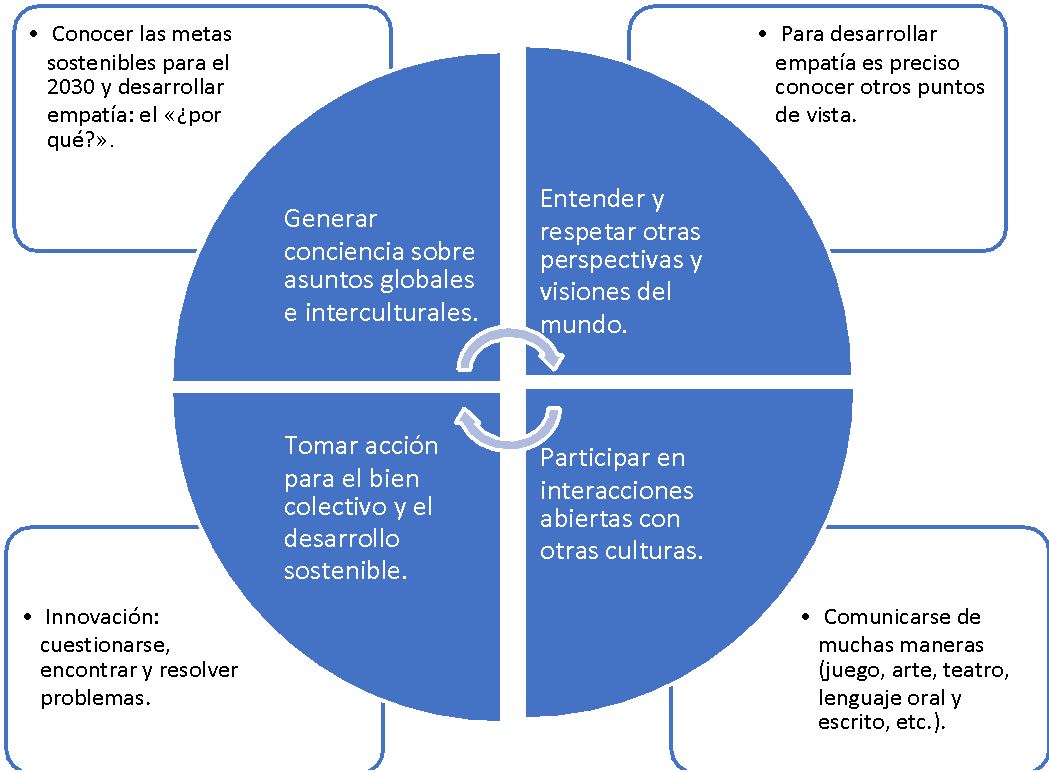


Figura 2. Dimensiones de las competencias globales y el juego intencional

deberíamos unirnos si queremos preservar nuestro planeta. Si se considera el juego como catalizador del pensamiento y si se toma en cuenta la emoción, como eje fundamental del aprendizaje, el maestro puede crear experiencias de juego que permitan desarrollar competencias globales. Los objetivos de desarrollo sostenible (SDGs por sus siglas en inglés) que, para la UNESCO (2022), constituyen una agenda ambiciosa y universal para el desarrollo sostenible, «de las personas, por las personas y para las personas».

Competencias globales a través del juego

A propósito de la enorme brecha que existe entre educación y realidad mundial, es preciso que los educadores abran espacios en los que sus estudiantes desarrollen competencias globales, en las que puedan adquirir un «¿por qué?» y, de este modo, encontrar un sentido a lo que aprenden.

El juego constituye una herramienta apropiada para que los estudiantes —pequeños y grandes— establezcan puentes entre el mundo real y la escuela. Boix Mansilla y Schleicher (2022) sostienen que la educación debería convertirse en el espacio que fortalezca estos puentes, a través de la transformación

de los niños en agentes de cambio. Para lograrlo es importante que los niños encuentren un «¿por qué?» que los movilice, despierte su curiosidad y desarrolle su empatía sobre aspectos que afectan al mundo. Tal proceso, permite que los estudiantes pasen de un rol pasivo a un rol activo.

La formación de un ciudadano global implica una educación que desarrolle competencias globales. En este contexto, Boix Mansilla y Schleicher (2022), proponen cuatro dimensiones:

- Tener conciencia sobre asuntos globales e interculturales.
- Entender y respetar otras perspectivas y visiones del mundo.
- Proponer acciones para el bien colectivo y el desarrollo sostenible.
- Participar en interacciones abiertas e interactuar con otras culturas.

Tales dimensiones son claves para rodear al niño —de modo cognitivo y emocional— en el juego intencional. La figura 2 ilustra las condiciones básicas para promover competencias globales, a través del juego. Para Boix Mansilla y Schleicher (2022), las competencias globales son necesarias para prosperar

en un mundo interconectado e interdependiente.

Para fomentar el desarrollo de competencias globales y diseñar espacios de juego intencional, el educador debe tener presente los objetivos del desarrollo sostenible para el 2030, propuesto por las Naciones Unidas (UNESCO 2022). De este modo contribuirá, desde el ámbito educativo, al mejoramiento del mundo. Este es el plan maestro para alcanzar un futuro sostenible para todos. Nos enfrentamos a desafíos globales —la pobreza, la desigualdad, el clima, la degradación ambiental, la guerra, la injusticia— que día a día se incrementan. El juego es una manera directa de responder a estos objetivos de desarrollo sostenible (Salmon, 2022).

El protagonismo del niño en contextos de vulnerabilidad se apoya en la pedagogía de Janusz Korczak, surgida después de la Segunda Guerra Mundial (Markowska-Manista U. y Zakrzewska-Oledzka, 2019). En esos momentos, Korczak —un pediatra judío— se hizo cargo de un orfanato y luchó por proteger la dignidad de sus niños. Con el fin de que ellos tuvieran participación y pudieran expresar su propia voz, les ayudó a publicar su propio periódico. Los aportes de Korczak han dado fuerza a la promoción y desarrollo de los derechos de los niños; pues les permitió participar activamente en la protección de sus derechos y, de este modo, los convirtió en agentes de cambio.

Las historias y el juego

Es importante que los educadores ofrezcamos una enseñanza culturalmente receptiva. Para abordar estas dos metas sustentables: la número diez —reducción de las desigualdades— y la número dieciséis —paz, justicia, e instituciones sólidas— emplearé unas narraciones literarias que forman parte de un proyecto conjunto entre Kindergardens de los Estados Unidos y Grecia. Dicho proyecto constituye un trabajo mancomunado entre niños refugiados, inmigrantes o de descendencia inmigrante (Salmon & Melliou, 2021, Salmon, 2022). El recurso de la literatura infantil se usó como provocación para que los niños migrantes compartieran sus historias. Las historias nos convierten en seres humanos y, por ende, conforman un espacio en el que los niños se sienten libres de ser vulnerables, y expresar sus experiencias y emociones. Este espacio brindó a los niños la oportunidad de compartir situaciones que los estresaban. Al comunicar sus experiencias con otros niños que habían pasado por circunstancias similares ya no se sentía tan solos. En los dos lugares, de modo natural, los niños respondieron a través del juego dramático y el arte.

En Grecia, luego de leer un libro sobre las travesías que realizaban muchas familias que arribaban a este país, decidieron —en forma espontánea— replicar estas escenas, mediante el juego dramático. La maestra, que documentaba todos estos procesos, invitó a los niños a conversar sobre el tema. Surgió, entonces, la conversación sobre por qué emigraron y cuáles fueron sus opciones. En el diálogo con la maestra, los niños quisieron hacer un video digital para que otros conocieran su historia. Así nació el concepto que mis colegas y yo llamamos «Historias colectivas de voz e influencia» (Salmon & Melliou; Boix Mansilla, Salmon & Melliou, 2023).

La realización del video digital tomó dos meses. Durante este tiempo, los niños contribuyeron con sus historias, las mismas que plasmaron en dibujos y en pequeñas representaciones que modelaron con plastilina. La producción del video usó la aplicación de Stop Motion —que implica la inclusión de varias tomas para lograr movimiento—, lo que forzó a los niños a colaborar más de cerca. De este modo, para lograr su objetivo, los niños tuvieron desarrollar tres hábitos de la mente: escuchar con atención y empatía, pensar flexiblemente y pensar interdependientemente. En la etapa de digitalización de la historia, añadieron figuras de lego con las que se dedicaron algún tiempo al juego dramático microsérico y en cámara lenta, para captar cada movimiento. El diseño de la historia digital se puede observar en este enlace <https://youtu.be/61VPX-1-3iQ>. Esta experiencia fue inclusiva; ya que permitió la participación de todos los niños, a pesar de que no todos conocían el idioma local.

Los niños piensan en historias. Como humanos, las historias que compartimos validan nuestras experiencias (Boix Mansilla, Salmon & Melliou, 2023). El juego permite crear ambientes libres de riesgo en las externalizan su pensamiento. Similar a la experiencia en Grecia, los niños de una comunidad guatemalteca —cuyos miembros se vieron forzados a emigrar a los Estados Unidos— encontraron un gran alivio al contar sus historias (Salmon, 2022). El juego —realizado a través de títeres— tomó protagonismo y logró que, a partir del juego dramático, revelaran sus situaciones de vida y aquello que les inquietaba. Sus historias fueron contadas en un teatrino, en la silla del autor y en formato digital (Figura 3).

Desde el enfoque de desarrollo, en ambos casos los niños inmigrantes tuvieron la oportunidad de utilizar el juego como un instrumento de mediación. Además, aprendieron a apreciar las historias de sus compañeros y a desarrollar empatía. Boix Mansilla y



Figura 3. Títeres y juego dramático micro-esférico

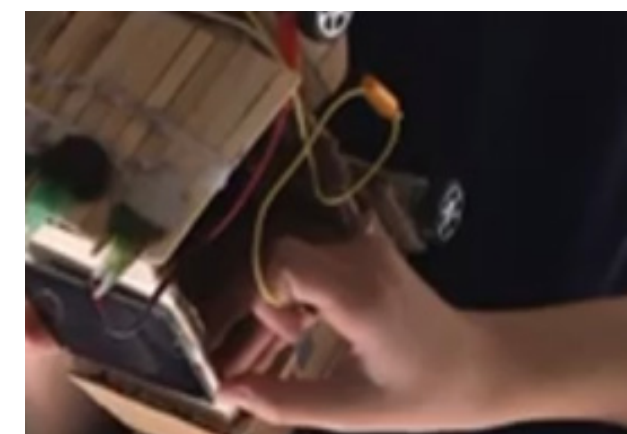


Figura 4. Prototipos de vehículos para recoger agua y purificarla

Schleicher (2022) resaltan que las «historias colectivas de voz en influencia» ofrecen un marco pedagógico para el aprendizaje. Ellos reconocen que las historias son poderosas porque dan a los niños una voz y les ayuda a conectarse con los demás, de una manera diferente. Es a través de sus historias que los niños descubren cómo las similitudes unen a las personas y cómo las diferencias las unen aún más. El juego es un excelente medio para que los niños externalicen su propia historia.

El juego a través del diseño de pensamiento

El diseño de pensamiento (*design thinking*, en inglés) consiste en una serie de pasos para resolver problemas. El proceso empieza por generar empatía —inspirar el «por qué»— a partir de un problema. Después, se define el problema. Luego, se explorarán todas las opciones posibles para resolverlo para diseñar un prototipo para resolverlo. Más adelante, se prueba si funciona o no. Y finalmente, se realizan los ajustes necesarios. El diseño de pensamiento se ori-

ginó como un modelo para empresas; pero luego ha tomado un giro importante en el campo educativo (Wise, 2016), como veremos en el siguiente estudio.

Luego de escuchar historias sobre las dificultades que viven muchas familias en Haití después de sobrevivir a un huracán y terremoto, los niños de quinto grado de una escuela de Florida (EEUU), decidieron buscar una solución que pudiera aliviar las dificultades que viven estas personas. Al escuchar historias con entendimiento —otro hábito de la mente—, los niños desarrollan empatía, la misma que genera en ellos una motivación intrínseca para ayudar. Una de las historias que impactó a los niños, contaba la situación de familias que no tenían acceso al agua limpia y que debían caminar varias millas con los pies descalzos, para recoger agua para sus hogares.

Así, a través del proceso de diseño de pensamiento —tema para otro artículo— estos niños se embarcaron en el proyecto de diseñar el prototipo de un carro con un sistema de purificación de agua que se activaba a medida que se movía (Figura 4). Cuando



Figura 5. Niñas construyendo la casa de sus sueños

se entrevistó a los niños, a propósito de este proceso, mencionaron que hicieron muchos intentos y cometieron muchos errores para lograr un primer resultado. Así, se logró la meta sustentable seis —acceso al agua limpia y sanidad— y la meta tres —salud y bienestar—. Como resultado de sus observaciones en niños que diseñan prototipos, Tishman (2017) afirma que los jóvenes que se sienten empoderados cuando inventan algo, empiezan a mirar, en todo su entorno, un posible diseño. Para ella, el acto de resolver problemas juega un papel importante porque constituye una de las razones para inventar cosas.

El juego promueve el pensamiento porque parte de la curiosidad e imaginación del niño. Perkins (2014) sostiene que la condición humana se construye desde la curiosidad, pese a los riesgos que esta conlleva. Afirma, además, que la curiosidad trata de descubrir cómo funciona el mundo. En este contexto el educador debe detectar qué es lo que vale la pena aprender para conectar a los estudiantes con situaciones de la vida real.

En el marco de juego intencional, el educador invitará a sus estudiantes a que piensen como expertos y descubran problemas, formulen preguntas, tomen iniciativas y propongan cambios innovadores. Este es el caso de una clase de segundo grado, en una escuela de niñas. La maestra invitó a las estudiantes a diseñar la casa de sus sueños, pero con la condición de que

fuera una casa sustentable. Para este proyecto se consideraron los objetivos sustentables siete —energía asequible—, once —ciudades y comunidades sostenibles— y trece —acción por el clima—. Antes de emprender el proyecto, la maestra explicó a sus estudiantes qué es una casa sustentable. La maestra planificó varias actividades para abordar los diferentes elementos que conforman el tema de la sustentabilidad: reciclaje, energía renovable, ciclos del agua, ubicación geográfica y funcionamiento de ciudades. Para ello, diseñó algunas experiencias que involucraron visitas a la alcaldía de la ciudad, experimentos con materiales degradables y no degradables, visita al centro de reciclaje, entre otras. Con esta información las niñas crearon una lista de los elementos que hacen a una casa sustentable. Antes de iniciar el diseño de su proyecto, las niñas empezaron a evaluar si sus propias casas eran sustentables. Las familias participaron activamente: los padres que conocían de construcción o energía ofrecieron charlas y sirvieron de mentores para los niños. Un padre de familia, que trabajaba como inspector de construcciones, se unió a la maestra y los niños para desarrollar una lista de requisitos con los que debería contar una casa sustentable. Una vez que todos tenían estos elementos claros, empezó el juego. El día de la presentación de casas, una niña actuó como inspectora y determinó si la casa cumplía los requisitos para formar parte de la ciudad sosten-

table (Figura 5).

Es esencial que el maestro esté continuamente observando y documentando el pensamiento de sus estudiantes, para poder crear zonas de desarrollo próximo, (Vygotsky, 1978). La zona de desarrollo próximo es el espacio que existe entre lo que el estudiante puede alcanzar solo y el nivel más alto al que puede llegar con la ayuda de una persona más avanzada. El juego es una manera natural de crear zonas de desarrollo próximo que ayudan al educador a conocer más acerca la forma de pensar de sus estudiantes, a fin de establecer un andamiaje efectivo. Las preguntas de calidad juegan un papel importante a la hora despertar la curiosidad (Salmon & Barrera, 2021). Estas deben estar ligadas a la intencionalidad de la enseñanza. La interacción entre adultos y estudiantes —caracterizadas por preguntas abiertas que promuevan el pensamiento crítico— crea la zona de desarrollo próximo. El diseño de experiencias que permitan a los niños entender problemas actuales y buscar soluciones, es otra manera de involucrar al niño en el juego intencional. En niños pequeños una provocación actúa como pregunta; por ejemplo, cuando les ofrecemos una tarrina con agua y otra con tierra, ya estamos haciendo una pregunta. De igual manera, las acciones de los niños funcionan como preguntas. Partimos, por lo tanto, de la importancia de preparar a los niños para ser ciudadanos activos con derecho a tener voz y participación.

Las investigaciones sugieren que cuando los niños tienen el derecho a participar, ellos muestran entusiasmo y agencia. Su participación además, refuerza conductas cívicas y promueve un fuerte sentido de pertenencia lo cual contribuye a fortalecer su autoestima.

CONCLUSIÓN

El proverbio africano «Se necesita todo un pueblo para educar a un niño» resuena en el mensaje que pretende transmitir en este artículo, Tonucci (1991). En un mundo cambiante como el nuestro es imprescindible una transformación educativa. Darling-Hammond & Darling-Hammond (2022) destacan —como un requisito para que el planeta sobreviva— la importancia de un aprendizaje profundo que prepare a los estudiantes a pensar. Para que esto ocurra es preciso que las escuelas provean a sus estudiantes de ambientes seguros, maestros preparados y un currículo de calidad. Los objetivos sustentables para el siglo XXI marcan la agenda de los problemas que están he-

redando las nuevas generaciones y cuyas incógnitas deben ser resueltas por ellos. De ahí que es muy importante que, desde muy pequeños, los niños posean su propia voz y cuenten con una participación activa en el aula. La enseñanza y el aprendizaje, a través del juego con intencionalidad, es un puente entre el niño, la escuela y la sociedad. Tonucci (1991) afirma que los niños aprenden más jugando que estudiando.

El educador, conocedor del desarrollo de los niños, debe construir puentes —con intencionalidad— entre el mundo de los niños y el mundo real. De este modo, podrá diseñar experiencias de aprendizaje significativas para la vida del estudiante. La intencionalidad en el proceso de la enseñanza y aprendizaje de los niños debe contemplar tres puntos fundamentales: promover el desarrollo del niño como un todo, crear hábitos de la mente y eliminar brechas entre la escuela y el mundo. El desarrollo del niño, como un todo, implica su desarrollo cognitivo, socioemocional, comunicativo y ético. El maestro debe abogar por el bienestar del niño en todo sentido. Las expectativas del maestro sobre la capacidad del niño como agente de cambio es un importante punto de partida; puesto que de ello depende la calidad de experiencias que logre crear para los niños. Dicho esto, los educadores necesitan reinventar su forma de enseñar y un recurso esencial para ello es el juego, utilizado manera intencional y creativa. Robinson (2015) señala que enseñar requiere creatividad; ya que, según él, enseñar no es ofrecer algo: enseñar es un arte.

El papel del maestro se ha transformado. Antes era un ser que impartía conocimientos; actualmente, es alguien que genera ambientes que despierten la curiosidad de los niños, a fin de que formulen interrogantes que les ayuden a crear y recrear teorías sobre el mundo. Estos espacios deben permitir que el niño explore y comprenda temas a profundidad, de modo que desarrolle la destreza de buscar problemas y plantear soluciones. Para lo cual el educador debe manejar altas expectativas de sus estudiantes y mirarlos como seres pensantes e innovadores. De esto dependerá la calidad de las provocaciones y experiencias que emplee, a fin de que los niños logren: entender problemas actuales, desarrollar empatía, tomar acciones y tener su propia voz.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boix Mansilla, V. & Schleicher, A. (2022). *Big picture thinking: How to educate the whole person for an*

- interconnected world*. OECD.
- Boix-Mansilla, V., Salmon, A., Melliou, K. (2023) Weaving Together Stories and Cultures for a World on the Move: Empowering diverse children through collective digital storytelling. *Journal of Research in Childhood Education*. Association for Childhood Education International. DOI:10.1080/02568543.2023.2213292
- Brown, B. (2012). *Daring greatly: How the courage to be vulnerable transforms the way we live, love, parent, and lead*. New York: Avery Publishing Group.
- Convención Internacional los derechos del niño (2006). [Fecha de consulta: 15 de noviembre de 2022]. Recuperado de: <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Costa, A., & Kallick, B. (2014). *Dispositions: Reframing teaching and learning*. Corwin.
- Darling-Hammond, K., & Darling-Hammond, L. (with Byard, E.). (2022). *The civil rights road to deeper learning*. Learning Policy Institute. [Fecha de consulta: 15 de noviembre de 2022]. Recuperado de: <https://doi.org/10.54300/462.143>.
- Freire, P. (1997) *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios a la práctica educativa*, Paz y Terra, Colección Lectura.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. New York: Basic Books.
- Immordino-Yang, M.H, Darling-Hammond, L. & Krone, C. (2019) Nurturing Nature: How Brain Development Is Inherently Social and Emotional, and What This Means for Education, *Educational Psychologist*, 54:3, 185-204, DOI: 10.1080/00461520.2019.1633924
- Korczak, J. (2007). Edited by Sandra Joseph. *Loving Every Child*. Algonkin Books of Chapel Hill.
- Malaguzzi, L. (1996). *Los cien lenguajes de los niños*. Nidos y Escuelas de la infancia, Instituciones de la Municipalidad de Reggio Emilia. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Microsociedad (2022) [Fecha de consulta: 12 de noviembre de 2022]. Recuperado de: <https://www.microsociety.org/why-microsociety/>
- Perkins, D. (2014) *Future Wise: Educating Our Children for a Changing World*. Jossey-Bass.
- Piaget, J. (1929). *The child's conception of the world*. New York, NY: Harcourt, Brace Jovanovich
- Markowska-Manista U. y Zakrzewska-Oledzka D. M. (2019). *La pedagogía de Janusz Korczak y los métodos de trabajo participativo con los niños por sus derechos humanos*. Sociedad e Infancias, 3, 295-313. [Fecha de consulta: 9 de noviembre de 2022]. Recuperado de: <https://doi.org/10.5209/soci.64452>
- Naciones Unidas (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible para el 2030*. [Fecha de consulta: 15 de noviembre de 2022]. Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>
- Rodríguez, A. (2022). *A Chicago Startup Turning Sugar Water Into Mycelium Flour Secures \$2M*. Built in Chicago. Downloaded from the internet on November, 2022 [Fecha de consulta: 10 de noviembre de 2022]. Recuperado de: <https://www.builtinchicago.org/2022/05/23/hyfe-foods-raises-2m-foodtech>
- Project Zero (2022). *Project Zero Thinking Routines Toolbox*. [Fecha de consulta: 10 de noviembre de 2022]. Recuperado de: <http://www.pz.harvard.edu/thinking-routines>
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). *Making thinking visible*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Robinson, K. (2015). *Creative schools: the grassroots revolution that's transforming education*. Viking
- Salmon, A.K & Barrera, MX. (2021). *Intentional questioning to promote thinking and Learning. Thinking Skills and Creativity* DOI. [Fecha de consulta: 15 de noviembre de 2022]. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100822> Salmon, A.K. (2016). *Learning by thinking during play: The power of reflection to aid performance*. Early Child Development and Care, 186, 480 - 496. DOI: 10.1080/03004430.2015.1032956
- Salmon, A., & Lucas, T. (2011). *Exploring young children's conceptions about thinking*. *Journal of Research in Childhood Education*. 25, 4, 364-375. <https://doi.org/10.1080/02568543.2011.605206>
- Salmon, A. K. (2022). Crafting Stories of Voice and Influence: Children's Cognitive and Emotional Engagement in Listening and Telling Stories. In A. Salmon, & A. Clavijo-Olarte (Eds.), *Handbook of Research on Socio-Cultural and Linguistic Perspectives on Language and Literacy Development* (pp. 129-152). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-5022-2.ch008>
- Salmon, A.K. & Melliou, K. (2021). Understanding and facing migration through stories for influence. In Barreto, I. G. (Ed.). (2021). *Handbook of Research on Promoting Social Justice for Immigrants and Refugees Through Active Citizenship and Intercultural Education*. IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-7998-7283-2>
- Sinek, S. (2011). *Start with Why: How Great Leaders Inspire Everyone to Take Action*. Portfolio Penguin.
- Smilansky, S. (1990). *Facilitating Play: A Medium for Promoting Cognitive, Socio-emotional and Academic Development in Young Children*. Psycho-social & Educational Publications.
- Tonucci, F. (1991). *La Ciudad De Los Niños: Un Modo Nuevo De Pensar la Ciudad*. Editorial Losada, SA. [Fecha de consulta: 15 de noviembre de 2022]. Recuperado de: <https://urbanitasite.files.wordpress.com/2020/02/tonucci-la-ciudad-de-los-nic3b1os.pdf>
- Wagner, T. (2008). *The Global Achievement Gap: Why Even Our Best Schools Don't Teach The New Survival Skills Our Children Need—and What We Can Do About It*. Basic Books, 2008)
- Naciones Unidas (2024). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. [Fecha de consulta: 03 de agosto de 2024]. Recuperado de: https://www.un.org/sustainabledevelopment/wp-content/uploads/sites/3/2015/01/S-SDG-Poster_-Letter.jpg
- Unicef (2019). Convención Sobre los Derechos del Niño. [Fecha de consulta: 13 de agosto de 2024]. Recuperado de: <https://www.unicef.org/columbia/media/1131/file/Convencion-sobre-los-derechos-del-nino-2019.pdf>
- Unicef (2022). Derecho a la Participación de niños, niñas y adolescentes. [Fecha de consulta: 13 de agosto de 2024]. Recuperado de: <https://www.unicef.org/chile/media/7031/file/Mod%204%20derecho%20participacion.pdf>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and Society*. Harvard University Press.
- Wise, S. (2016) Design Thinking in Education: Empathy, Challenge, Discovery, and Sharing. Edutopia. Bajado de la internet 2022 <https://www.edutopia.org/blog/design-thinking-empathy-challenge-discovery-sharing-susie-wise>



Angela K. Salmon
College of Arts, Sciences & Education /Florida International University
Estados Unidos de America
salmona@fiu.edu

Dra. Angela K. Salmon es profesora Asociada del Programa de Educación Infantil de la Universidad Internacional de la Florida en Miami. Es fundadora y presidenta de la organización Pensamiento Visible del Sur de la Florida. La Comisión Fulbright le concedió el premio de Académica Global Fulbright para conducir estudios sobre participación y voz con niños vulnerables en Colombia, Polonia y Grecia. Luego de liderar un centro infantil inspirado en Reggio Emilia, ella ha continuado formando comunidades de práctica en los Estados Unidos, Grecia, España, y Colombia. Durante 18 años, Angela formó parte de la facultad de los institutos de Proyecto Cero de la Escuela de Graduados de la Universidad de Harvard. Su agenda de investigación se enfoca en la conexión entre pensamiento, lenguaje y el juego como precursores de la lectura y la escritura. Ella también trabaja en el desarrollo de competencias globales y aboga por derechos de los niños. La Dra. Salmon es autora de artículos profesionales y libros. Su libro más reciente se titula Literatura Infantil Alineada con Las Metas de Desarrollo Sustentable para Promover Competencias Globales. Angela fue Pensadora en Residencia invitada por las Escuelas Independientes de Victoria en Melbourne, Australia. La Dra. Salmon ha contribuido con presentaciones magistrales y talleres en las Américas, Europa, Nueva Zelandia y Australia.

Affordance theory and children's agency in outdoor contexts: a review of the literature

Las teorías de las affordances y la agencia en contextos educativos infantiles al aire libre: una revisión bibliografía

Monica Guerra, Letizia Luini, ITALY

ABSTRACT

This paper aims to examine the connections in the international literature over the past decade between affordance theory and children's agency in early childhood education in outdoor settings. A scoping review of 46 contributions was conducted to highlight the existing relationships between the two theories, which revealed the presence of different interpretations of affordance theory and possible declinations of agency's notion, particularly in the outdoor educational contexts. The search for connections showed that more recent declinations of affordance theory, particularly those that consider context from a sociocultural perspective, proved to be of particular interest, as they include more or less explicitly the notion of agency in the reflection. In addition, the literature review has shown that outdoor educational contexts prove to be particularly interesting because they support the actualization of affordances and, thus, the expression of children's agency: the complexity, multiplicity, and variability of invitations for actions present in outdoor contexts, suggest multiple

possibilities for use and interpretations. In this type of context, each child is configured as an actor in his or her own educational experience.

Keywords: Affordance, Agency, Outdoor, Literature Review, Early Childhood

RESUMEN

El objetivo de esta contribución es examinar las conexiones existentes en la literatura internacional de la última década entre la teoría de las affordances y la de agencia en contextos educativos de la primera infancia al aire libre. Para evidenciar las relaciones existentes entre las dos teorías y hacer un mapeo, se ha llevado a cabo una revisión de 46 contribuciones que han permitido evidenciar la presencia de diversas interpretaciones de la teoría de las affordances, como también la presencia de declinaciones posibles de las nociones de agencia, en particular en contextos educativos al aire libre. La búsqueda de conexiones ha mostrado que las declinaciones más recientes de la teoría de las affordances, en particular las que consideran el contexto desde una perspectiva sociocultu-

ral, resultaron ser de especial interés, ya que incluyen -más o menos explícita- la noción de agencia en la reflexión. Además, la revisión de la literatura ha mostrado que los contextos educativos al aire libre son particularmente interesantes puesto que apoyan la actualización de las affordances y, por lo tanto, la expresión de agencia de la que son portadores los niños y las niñas. La complejidad, la multiplicidad y la variabilidad de las invitaciones a la acción presentes en los contextos al aire libre, sugieren múltiples posibilidades de uso y se prestan a diferentes interpretaciones. En este contexto, cada niño se configura como actor de su propia experiencia educativa.

Parablas clave: Affordance, Agency, Aire Libre, Revisión de Literatura, Primería Infancia

INTRODUCTION

The International Convention on the Rights of the Child (United Nations, 1989) is the first international document that emphasizes the importance and uniqueness of children's perspectives, valuing their subjectivity and capacity for action within material, social and cultural contexts. Around the 1990s, a new paradigm for rethinking childhood was articulated (James, Prout, 1990), which conceives the child as a social actor, an active agent capable of modifying his or her own living conditions. This conceptualization, known as the sociology of childhood (Corsaro, 1977), views children as competent social actors and places their life experiences at the center. This theoretical tradition focuses on an idea of the child as active (James, Jenks, Prout, 1998) and capable of influencing learning contexts and experiences both individually and collectively (Corsaro, 1977; James, Jenks, Prout, 1998). The document *Seven Good Reasons to Build a Europe for and with Children* (2006) also preserves the right of children and adolescents to full participate without discrimination, as well as the need to take into account the opinions and insights of the youngest, by recognizing their right and possibility to influence contexts and experiences that affect them personally. More recently, the 2030 Agenda for Sustainable Development (United Nations, 2015) declared the need for a broader social commitment to the development of democratic practices that enable children and young people to be authentically involved in political decisions.

se reflections lies in the assumption that children's perspectives are important and meaningful (James *et al.*, 1998). Hammersely (2016) in this regard adds that children should be treated as active agents, as subjects of law who carry unique perspectives and opinions, who should experience appropriate spaces of expression with respect to issues that affect them (Sheridan, Pramling-Samuelsson, 2001), and who should have the opportunity to experience contexts in which their agency, the exercise of active citizenship and participation in democratic processes are truly valued.

Increasingly, interdisciplinary research is shifting its focus from indoor to outdoor contexts (Katsiada, Roufidou, 2020), highlighting how the contexts of early childhood education services profoundly influence a child's cognitive, social and emotional development (Weinstein, 1987; Preisner-Freinberg *et al.*, 2001; Evans, 2006; Spencer, Blades, 2006; Moore, Sugiyama, 2007).

In this perspective, outdoor educational experiences are considered particularly significant (Farnè, Bortolotti, Terrusi, 2018) because they foster the opportunity to freely explore and actively make decisions based on personal needs and interests (Brymer *et al.*, 2018). Outdoor educational settings encourage a meaningful relationship with places (Guerra, 2020), in which restrictions on spontaneously grasped possibilities are loosened, and where it is possible to take greater responsibility, to the others and to the environment itself (Sobel, 2002). In this sense, learning experiences outside (Guerra, 2016) promote a sense of agency and empowerment while supporting the development of attitudes of care and respect toward the environment (Sobel, 2002). In fact, outdoor settings offer multiple possibilities for supporting and reinforcing children's agency through opportunities where they can act as active participants, designing their experiences and identifying new possibilities for action. In this regard, the theory of affordances, originally elaborated by Gibson (1979) but here considered with respect to its more recent declinations that conceive of the context from a sociocultural perspective (Kyttä, 2002; 2004; 2006), seems particularly interesting in order to understand children's experiences in outdoor contexts (Waters, 2011; 2017): in this sense, the theory poses at the center of its reflection what children do in a place, valuing their free initiatives, their creativity and their desire for independence and self-determination (*ibid.*).

Outdoor environments are considered to be of quality to the extent that they are able to provide a

range of spaces, materials and experiences that encourage a variety of possibilities for meaningful actions (Lesterstrup, Møller, 2016) and interaction, while allowing access to the natural world (Larrea *et al.*, 2017). Sobel (2002) in this regard argues that opportunities should be provided to manipulate the natural environment in respectful ways to make meaningful changes to play and experiences while addressing individual needs: participating in these everyday practices reinforces a sense of agency and the belief that contexts and circumstances can change through direct but respectful transformational actions (*ibid.*).

This paper, therefore, aims to identify possible connections between affordance theory and children's agency, particularly in outdoor educational settings.

METHOD

Database, keywords, and selection of inclusion criteria

In accordance with the object and goal of this literature review, it was decided to undertake a scoping review (Arksey, O'Malley, 2005): the review involved affordance and agency theory, specifically in outdoor contexts, to highlight connections and relationships found in the literature. Through queries, parallel searches on different databases were initiated; the exploration of different combinations of keywords led to the choice of two search strings, produced consecutively, which generated two separate lists of contributions. The first string used was affordance OR 'affordance theory' AND agency AND child* OR preschool OR kindergarten OR 'early childhood'. A second database search was then conducted, using the following string of words: affordance OR 'affordance theory' AND agency AND kindergarten OR 'young children' OR 'early childhood OR kids AND outdoor OR 'outdoor education'. In both searches, terms such as 'agents' or 'active agents' were included, here understood as synonyms of the term 'agency'.

The strings were used to query five different search engines, including *ProQuest Education Collection* and *EBSCO Educational Research Complete*, which were selected because they were specific to the educational sector, *Google Scholar* and *Prometeo*, which although generalist, they had allowed to identify a good amount of interesting results, and finally *Children & Nature Network*, which was selected because it was specifically dedicated to contributions exploring children's and youth's experiences in outdoor settings. Key-words were searched within the full-text and contributions

published in the last decade (2012-2022) were included, in the awareness that, with regard to affordance theory, developments and interpretations elaborated in the last decade are particularly interesting because of possible connections with children's agency. Finally, only English-language contributions, both peer-reviewed and belonging to the gray literature, were selected. Comparison of the search engines consulted revealed the presence of duplicate contributions, which were immediately excluded from the selection.

First reading of the results

From reading the titles and abstracts of the results of the first query it was possible to select 33 contributions, while through the second query 26 results were selected through the same procedure of reading titles and abstracts.

Contributions with a topic distant from the hypothesized topic of investigation, traceable already from reading the title or abstract of the contribution itself, were excluded. The topics that immediately resulted in the exclusion of the record were those related to language acquisition, the technological, musical and disability field, and mathematics/science teaching. In addition, contributions with a different target group were excluded, so empirical studies conducted with adolescents and adults were not included in the review.

Final corpus

The 59 results collected through the criteria just described were fully read, analyzed and organized in two review tables, which aimed to keep track of the following information: year of publication; title, authors and journal of publication; objectives of the study; geographic area and context in which the study was conducted; research design; participants, methodologies and instruments of data collection and analysis; main results; definitions of affordance theory and possible declinations of the concept of agency. Through this process of analysis, characterized by an in-depth reading of the collected material, 46 final contributions were selected.

RESULTS

From reading the data, it can firstly be deduced that most of the studies are published as journal articles, while 5 contributions belong to the gray literature. In addition, the selected studies were conducted throughout the Western world, specifically: n= 24

in Europe (Norway, Sweden, Finland, Iceland, Denmark, Switzerland, Spain, Greece and the Netherlands), $n=8$ in the UK (England, Scotland, Wales, Northern Ireland), $n=1$ in the U.S., $n=7$ in Australia and $n=1$ in New Zealand.

A significant number of studies present a qualitative research design ($n=35$) while a small proportion of contributions favored a quantitative methodological framework ($n=5$), and ($n=3$) contributions presented a mixed-method design. Among the qualitative studies selected, 23 were conducted by adopting a participatory approach: these mostly prefer the use of interviews, in which tools such as drawings, photographs and child-led tours serve as expedients capable of eliciting thoughts and words of research participants, allowing access to otherwise unseen meanings, enabling young participants to play an active role in the data collection and data analysis stages. In addition, several empirical studies prefer the implementation of the Mosaic Approach ($n=11$). One among the studies selected in this review uses the photo-voice methodology (Dell, 2018), often implemented with adults and adolescents, but increasingly popular among school and preschool-aged children as well; in this study, it proves to be a valuable tool to actively engage children between the ages of 3 and 6, and to access their views with respect to their outdoor experiences.

A final interesting aspect emerges from the first search engine query through the use of the first query, which aimed to explore the connections between affordance theory and children's agency, without specifying a peculiar context: it turned out that 19 out of 33 studies were conducted in outdoor settings, including natural settings such as forests, as well as more structured settings such as schoolyards or playgrounds.

The following sections of this paper aim to present the main declinations encountered of affordances theory and the meanings attributed to the concept of children's agency, particularly in outdoor contexts; finally, the connections identified between the two theories examined are to be highlighted.

THEORY OF AFFORDANCES

Starting with James Gibson, the one who coined the term affordance (1979), various declinations of the concept have been formulated: in accordance with previous work (Guerra, 2022), some of the possible ones will be briefly presented in this literature review.

According to Gibson, affordances are the possibilities offered by objects, in a complementary relationship between the environment and the animal: the author places special emphasis on the animal's subjectivity and uniqueness, so much so that he points out how different animals grasp different affordances in the same environment. Thus, it can be inferred that, what immediately captures the animal's attention are not the physical qualities of objects but its affordances, which relate as much to the subject as to the environment (Gibson, 1979).

In a later period, the term affordance was adopted mostly in the field of research concerning children's action in outdoor contexts ($n=16$): in this regard, a crucial work is conducted by Heft (1988), who asserts that an environment cannot be described only by referring to its physical characteristics, its shapes, but also and above all with respect to the functional meaning attributed to it. His functional approach aims to show new subjective ways through which an environment can be viewed. In fact, from the same environmental feature it is possible to trace multiple functions: therefore, more possibilities are offered, which not only change with respect to the variability of spatial features, but also during the process of an individual's development. This means that over time a subject might perceive some rather than others (*ivi*).

These theoretical assumptions have obvious repercussions in educational practices: if an adult interprets the environment in terms of its forms, a child, on the other hand, is more captivated by what might be done in it (Guerra, 2022): it is thus intuited that the affordances available in a given environment vary between adults and children (*ivi*). Fjørtoft (2001) instead focusing his work on the affordances available in outdoor settings, suggests that complexity, heterogeneity and environmental richness, are highly associated with a greater degree of play opportunities (*ibid.*); in his work, as also previously emerged in the work of Sageje (2000), the focus is on the connections between environment's characteristics and play functions: the forest setting in this regard is elected as the preferred environment for play and movement (Fjørtoft, 2001, p.8). The richness of outdoor contexts, bearers of greater variability of affordances, as well as fewer limitations on the possibilities for action, also emerges clearly in the work of Fiskum and Jacobsen (2013).

Björge (2016) focuses his work on the characteristics of the affordances of different outdoor environments, with the intention of capturing their in-

fluence on children's physical activities, pointing out that this reaches high levels particularly when spaces, specifically those characterized by large areas in which to move in presence of flexible materials, offer variation, challenges and diverse opportunities for various types of play and free movement solutions.

Sando and Sandseter (2020) also confirm the positive role of different affordances in the environment as being able to effectively support children's active play, and consequently their sense of well-being.

Other works, finally, seem to be more oriented toward the design of outdoor spaces, understood as places potentially capable of optimizing the actualization of affordances (Kernan, 2010, Zamani, Moore, 2013; Acar, 2014; Larrea *et al.*, 2019).

Thus, affordance theory was implemented in different ways, declinations and objectives in the selected empirical research, appearing to be an essential theoretical assumption, constitutive of the theoretical framework of most of the contributions analyzed. Moreover, the concept of affordance proves to be a valuable tool for obtaining suggestions with respect to children's involvement in their environment (Falcini, 2014): thus, the importance of reconsidering how much the context encourages subjects to act within it emerges, but also how it can constantly change as a result of the child's actions and vice versa.

This theory has also been implemented to inform the data collection phase in order to explore children's ideas perceptions specifically with respect to what they would like to do in their contexts (Fiskum, Jacobsen, 2012; Pairman, 2018; Hammersten, 2021). Or, Michael, Still, and Costall (1992) exploit the theory as a lens for data analysis (Stordal, Frollo, Pareliussen, 2015), paying particular attention to free play: the authors note how predominantly this activity plays a role in the independent exploration and discovery of the latent affordances of the environment.

Finally, the theory of affordances is used because it is recognized that it can offer an important reference for considering usefulness and flexibility of the physical context, based on the unique relationship that is created between the context and the person (Storli, Sandseter, 2018), a relationship that is based on practical activities, specifically on the subject's possibilities for action, confirming itself as a valid interpretive key to educational experiences in outdoor settings. It is from this perspective that more recent declinations of the concept of affordance appear particularly interesting, as well as those that attribute a central role to the sociocultural dimension, which, as this review

shows, was undervalued for a period in favor of a more physical dimension. In particular, the works of Marketta Kyttä (2002; 2003; 2004) and Jane Waters (2011; 2017) encourage an openness of gaze, which allows to include children's agency in the present reflection.

CHILDREN'S AGENCY

The literature review shows that agency is a present but mostly marginal concept in the contributions analyzed: this theory rarely plays a predominant role, but rather represents a theoretical assumption underlying researches, particularly that characterized by a participatory approach in outdoor educational settings (Malone, 2013; Norödh, Einarsdóttir, 2015; Ellis *et al.*, 2021).

The study conducted by Manyukhina (2022), that is focused on the analysis of the English curriculum, specifically on the ways in which the concept of agency is presented, reveals a lack of explicit attention to this theory that denies or limits possibilities in practice, such as the possibility of playing a role as co-participants in the process of discovery, exploration and knowledge creation, consequently inhibiting children's autonomy and awareness.

As previously mentioned, traced recurrently is the term 'agent', used as a synonym for agency in the selection of contributions included in the review (Malone, Hartung, 2010; Stordal, Frollo, Pareliussen, 2015; Gurholt, Sanderud, 2016; Ward, 2018), a noun that refers to children understood as subjects who occupy a relevant position in their political communities, social environments, and institutional settings; they are conceived as subjects of action who inhabit and participate in the activities of their lived environments, simultaneously shaping their worlds in the present and future (Kallio, Häkli, 2013). In addition, the review process also shows that the term 'participation' frequently emerges in combination with the possibility of the expression of agency (Malone, Hartung, 2010; Elliott *et al.*, 2018; Pairman, 2018).

In the analyzed literature, it was possible to trace different declinations attributed to the notion of agency. First of all, James and Prout (1990) define it as the ability of individuals to act independently, so children can be seen as independent social actors. Children in this sense are understood as social agents, especially in relation to their natural environment, as they learn to respond to nature's affordances in personal and active ways (Stordal, Follo, Pareliussen, 2015).

Malone (2013) goes on to argue for the importance of fostering collective actions, which allow young people to be increasingly engaged in the contemporary society as the most reliable representatives of their inner and social worlds (Wyness, 2006). It is also clear that the possibility to take action in nature (Kangas *et al.*, 2014) and to experience more freedom and independence in outdoor contexts is positively connected with the expression and the development of a deeper sense of agency (Bateman, 2011).

The agency is also understood as the feeling of being like actors and actresses in one's own world (Hilppö *et al.*, 2016), definition that reveals its social construction, which is substantiated within the relational connections that exist between individual capacities, aspirations, perceived opportunities and constraints to take actions.

Children, then, have the capacity to make decisions with respect to the things they do and to express their ideas (*ibid.*), and the ability to exercise control with respect to the directions they wish their lives to take, a conception in opposition to those that conceived of the child as lacking with respect to adult characteristics (James, Jenks, Prout, 1998; Dahlberg, Moos, 2004). The child in this perspective was seen as a subject in the making, a transactional object, existing in the social periphery of the adult world (Prout, 2000; Wyness, 2006). These conceptions have been completely challenged and replaced by the sociology of childhood (Corsaro, 1977; Mayall, 2002), which replace at the center the need to recognize the youngest sense of agency. The work of James, Jenks and Prout (1998) thus calls for the need to conceive of children as social actors who modify and are themselves modified by circumstances and context (Malone, 2013).

Hence, the agency can be understood as an individual's ability to act in a given context (Emirbayer, Mische, 1998; Manyukhina, 2022), as the freedom to express one's own ideas and opinions; in this sense, children are understood as individuals capable of contributing with energy and creativity to the management and resolution of problems that affect them. But increasingly, the busy schedule imposed by some educational services tends to reduce opportunities for children to express their voices in situations that can have a significant impact on their lives (Aminpour, Bishop, Corkey, 2020).

As affirmed by the sociocultural tradition on childhood, children are active members of their communities (James, Prout, 1990; Kjörholt, 2007; Strandell, 2010) and can participate both individually and

collectively in more or less formal institutional settings as active agents (Kallio, Häkli, 2013).

Ingold (2011), on the other hand, shifts the focus to the socio-material space and interactions that take place within the child's sociocultural environment. More specifically, Klocker (2007) hypothesized a distinction between thin and thick agency: thin agency refers to actions performed in highly restrictive contexts, while thick agency refers to contexts in which the person has choices from a wide range of options (Klocker, 2007, p.85). These definitions appear promising when aiming to reveal children's actions and perspectives, within processes of producing their own spaces (Hackett, Procter, Seymour, 2015).

In continuity with what has just been mentioned, the agency cannot be defined only as a primary characteristic of an individual, but must be considered in relation to the sociocultural contexts in which it is enacted (Sharma-Brymer *et al.*, 2018).

In this sense, the agency is viewed as a process, which is constructed relationally and dynamically: the socio-culturally mediated capacity to act is jointly produced with a network of different actors, both human and non-human, and is distributed among them (*ibid.*).

It is therefore impossible to talk about agency without there being a context in which it can be experienced and expressed: in this sense, it is defined as the dynamic capacity of subjects to act in relation to the heterogeneity of actors and contexts. According to Waters (2017), outdoor space seems to be preferred by children (Ernst, 2017) and they offer them more opportunities to exercise their agency than those offered by the indoor environment: outside (Guerra, 2016) practices that would otherwise be considered unacceptable, rude or inappropriate are enacted, which instead appear to be more legitimized (Mannion, 2007), and there are increased opportunities for adults not to be guided by predetermined goals (Gurholt, Sanderud, 2011; Stordal, Follo, Pareliussen, 2015; Waters, 2017). These opportunities are essential for each person to realize and express their agentic potential (Manyukhina, 2022): in this sense, children can be seen as active explorers and playful agents (Guholt, Sanderud, 2011).

So, to conclude, agency is also defined as a socially situated capacity to act, an individual potential, which, however strong it may be, will remain unfulfilled in the absence of structural properties, and such opportunities, however concrete, will remain irrelevant in the absence of individuals who perceive

themselves as capable of acting and exploiting these opportunities. It is precisely when the opportunities available to agents are recognized by them that they are transformed into affordances: it is affordances, and not mere opportunities, that becomes essential prerequisites for the exercise of agency (Mercer, 2011).

DISCUSSION

This section intends to present the more or less explicit connections tracked between affordance theory and children's agency in outdoor contexts.

In the previously described interpretations of affordance theory, children's agency has been an ignored, marginal or peripheral aspect: it is, however, in the results below that the possible connections become more evident, particularly in the contributions that adopt a declination of the concept from a socio-cultural perspective, in which it is possible to sighting the subtle link that includes the notion of agency in the reflection. In this regard, the works of Kyttä (2002; 2004) extend the concept of affordance by introducing the definitions of potential affordances and actualized affordances (Kyttä, p. 67): by the latter are meant affordances that are revealed through actions, which can only be defined by an individual in his/her personal interaction in the world (*ibid.*).

In the field of transactional research (Epstein, 1995), the 'person-environment' relationship is conceived as a dynamic and interactive system, the components of which cannot be taken out of context; transactionalism allows to grasp the complex bi-directionality of the relationship between the individual and the environment, and conceives of the individual and the environment as both having agency (Clark, Uzell, 2006): the core of this model, termed transactional-ecological, lies its emphasis on the bidirectional and interdependent effects that take place between subject and environment. In this regard, the work of Kyttä (2002; 2004) focuses precisely on the interaction between children and their material environment, as well as their sociocultural reality (Lynch, 1977): thus, it is meant a relationship that is substantiated between the subject and its context, conceived in all its complexity and characterized by material, cultural and social components (Ingold, 1996). In this sense, affordances for action are thus subject to, as well as constrained by, social and cultural factors, in addition to physical characteristics related to agent-environment interaction (Falcini, 2014; Cattaruzza, 2018; Waters, 2017). Carr (2000b), in light of the empirical data collected,

demonstrates how historical and socio-cultural social practices play a central role in affordances for activity: with this statement, it is again confirmed that the concept of affordance should be considered from a socio-cultural and socio-constructivist perspective, through a socially, historically, and culturally mediated understanding. The author describes this process as the power of social practices to reshape the perception of physical affordances: in other words, the act of perceiving an affordance is influenced not only by the physical attributes of the objects in relation to the person perceiving them, but is also influenced by the sociocultural context of the perceiving person, which includes their previous experiences made on similar objects, cultural norms, and expectations (*ivi*).

So, it becomes evident how much children's actions and interactions in a context are modified not only by their perception of the physical affordances of space, but also by cultural conventions (Oliver, 2005).

Kyttä (2004) adds that the concept of affordances can be extended further, to include also the emotional, social and cultural opportunities that the individual perceives in the context: here there is a reference to the work of Reed (1993), who states that rules dictated by the cultural context, as well as educational practices, govern which affordances can be used or shaped (*ibid.*).

In this regard, a model has been constructed that effectively represents potential affordances, which are potentially infinite, as opposed to actualized affordances, which are instead revealed through the individual's actions. Potential affordances fall into three subsets, known as fields, since it is possible for them not only to be activated but also to be constrained: the field of promoted actions, which governs when, where and how affordances can be perceived, actualized or modified, through socially approved ways (socially and culturally supported affordances belong to this field); the field of constrained actions, which indicates the limitations to the actualization of affordances, dictated not only by rules, but also by structural features of objects and contexts that are defined as "unfriendly"; finally, the field of free actions, which consists of the affordances that the individual uses and modifies in a way that is completely independent and unconstrained by adult proposals and expectations, beyond what is supported or discouraged (Kyttä, 2002; 2004). This field seems to be of particular interest because it is able to recognize children's agency and the value of their independent choices in situations (Waters, 2017); in fact, this field allows to reco-

gnize the specific perspective of children, expressed through the implementation of affordances not expected by the adult but identified and acted upon by children in total autonomy, based on interests, needs, experiences and perceptual, motor, and social skills, regardless of what is encouraged (Guerra, 2022).

So, the ways in which contexts can be used by children transcend the predetermined goals for which that place was designed (Hammersten, 2021): the context and its features offer opportunities to their users (*ivi*) regardless of whether or not these opportunities were designed or planned by adults (Heft, Chawla, 2002). The affordances of a context in fact include everything people can do with and within it, so they always offer more than one opportunity for action. Falcini (2014) too, focusing his research interest on preschool outdoor environments, highlights how much the actualized affordances of a given context depend on the regulations that govern its use. He focuses his analysis on the potential affordances, relating to everything a child might do in a context; the perceived affordances, that is all those play options and opportunities that a child may perceive in a context (for example, if trees are not visible, they may not be considered among the play options; similarly, as children become accustomed to the presence of rules in a certain place, they may not consider some play options, because they are aware that they are not allowed); the utilized affordances, that is all play, as well as possibilities that are concretely realized in a context; the modified affordances, an expression by which we refer to the possibility of creating new avenues of play, through manipulation of the context, to create new affordances; and finally, the actualized affordances, that is perceived, utilized and modified possibilities, which take into account the rules of the context (*ivi*). It is thus evident how much, through freedom of action, children are capable to actualize unseen possibilities, modifying the context to meet their play needs. So, it is possible to infer that the context offers them something that may or may not be perceived, utilized, modified: it offers a potential for activities, but their utilization manifests itself only when the subject's various characteristics such as physical abilities, social needs (Dings, 2018) and personal intentions meet favorable contextual features, (Kytä, 2002; 2004), and are not hindered by adult constraints.

In this regard, Kernan (2014) and Spencer and Blades (2006) also understand affordances as opportunities provided to children by a physical and social context that can support play, exploration, and the expression of their agency (Katsiada, Roufidou,

2020); they go on to state that these possibilities exist whether or not they have been assumed by the adult. Thus, children can express and exercise their agency when adults allow them the freedom to explore space and materials in ways they prefer, through unconventional strategies, creatively exploiting all the available resources in the physical and social context (*ibid.*).

Waters' (2011; 2017) work also appears relevant in this regard as she enriches the reflection by introducing the notion of interactional affordances to describe the interactions between children and adults that take place in a certain space (*ibid.*); building on Kytä's contribution, she outlines a model aimed at focusing on interactional affordances, which are in turn mediated by three fields: the field of interactional limitation, which includes the physical characteristics of the space that allow or limit interactions; the field of promoted interaction, which includes local rules of engagement as well as culturally defined and socially accepted interactions; and the field of free interaction, which includes children's agency, their choices, thus, their independent initiatives relating to others. Specifically, interactions between the child and the context would be mediated by several factors such as institutional norms of behavior, pedagogical approach (including teachers' expectations), parents' expectations, the presence of other agents, and most importantly, children's own expectations (Waters, 2017). The domains, defined within the broader sociocultural context, allow for a more in-depth understanding of children's behaviors, as they consider their context, here understood in its broadest sense, and its repercussions in terms of constraining or promoting action (Guerra, 2022).

In more recent contributions, affordances are understood as incentives to action (Fiskum, Jacobsen, 2012): action is initiated through the limbic system and is regulated by the cerebral cortex (Jacobsen, Svendsen, 2010). The cortical interpretation of a visually perceived scene or situation determines whether the action incentive from the limbic system should be interrupted, granted fully or partially. So, our cortical activity, from the limbic system, regulates action tendency in the same way that emotions are regulated. These assumptions offer a new perspective with respect to the interpretation of affordances theory (Yoon, Humphreys, Riddoch, 2010) that might be able to explain how affordances in indoor or outdoor contexts require different cortical regulation demands. Indeed, in indoor contexts, children often have to regulate or even suppress their tendency to action invited by the available affordances; in contrast, in

outdoor contexts, adult demands and expectations with respect to the posture afforded to children require less need for regulation of the natural tendency to action, which in these contexts is allowed and initiated by the limbic system. This over-regulation, which turns into suppression of action, is very stressful for some children, who modify their behavior as a result. It is therefore hypothesized that the outdoor context may offer more opportunities for action, specifically for physical activity, which itself reduces stress and increases motivation to learn (Jacobsen, Svendsen, 2010).

Hence affordances, also understood as invitations for action (Withagen et al., 2012; Fiskum, Jacobsen, 2012; Withagen, Araújo, de Poel, 2017; Brymer *et al.*, 2018), as actionable properties (Little, Sweller, 2015) imply subjects' agency because affordances can invite behavior only if the agent is in a position to perceive and be able to discover them (Ellis *et al.*, 2021). It is therefore suggested that affordances are not always good and useful for everyone indiscriminately, but rather, that sometimes they may even be "harmful" (Sharma-Brymer *et al.*, 2018). A prerequisite is that there is an agent actively exploring the affordances of his or her environment (Withagen, Araújo, de Poel, 2017; Kernan, 2010), which can invite a potentially infinite set of possibilities for behavior (Withagen, Araújo, de Poel, 2017). The subject as agent then becomes a resource itself, because it depends on his or her personal choices which affordance will be actualized, thus becoming responsible for it (Prieske *et al.*, 2015).

CONCLUSIONS

In conclusion, the aim of this review is to describe and summarize the findings of some studies conducted in the last decade in the international context that connect affordance theory and children's agency in outdoor contexts.

The search for connections has immediately suggested that the former theory is often associated with educational experiences conducted in outdoor contexts and that it is used as a lens for analyzing and interpreting outdoor experiences: the complexity and multiplicity of affordances present in outdoor contexts suggest multiple possibilities for use and offer a wide range of interpretations, which can be declined subjectively by each individual based on personal characteristics, structural, social and cultural factors in the context itself. In this regard, interpretations of the concept of affordances according to a sociocultu-

ral perspective are those that considered in reflection the concept of children's agency, in this contribution considered to be of central importance, as capable of recognizing specificities, capacities and children's auto-determination, in accordance with the guidelines of international documents (United Nations, 1989; 2015). Read from this perspective, affordances redefine the centrality of the subjects, foregrounding their possibilities for action, interpretation and interaction. The literature review shows that the context, as much as it may present with structural features favorable to the actualization of affordances, may prove to be unfriendly (Kytä, 2002; 2004) when it presents physical barriers and also sociocultural limitations dictated by adult perspectives and perceptions, which inhibit children's possibilities for action according to subjective timing, modalities and meanings. (Aminpour, Bishop, Corkery, 2020).

From these assumptions, it seems it may be interesting to explore deeply these dimensions, asking what possibilities for action are promoted, constrained or free for children themselves in the outdoor contexts they frequent in their daily lives.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aminpour, F., Bishop, K., Corkery, L. (2020). The hidden value of in-between spaces for children's self-directed play within outdoor school environments. *Landscape and urban planning*, 194, 103-683. doi:10.1016/j.landurbplan.2019.103683
- Arksey, H., O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32. doi:10.1080/1364557032000119616
- Bateman, A. (2011). Huts and heartache: The affordance of playground huts for legal debate in early childhood social organization, *Journal of Pragmatics*, 43, 3111-3121.
- Björger, K. (2016). Physical activity in light of affordances in outdoor environments: qualitative observation studies of 3-5 years olds in kindergarten. *Springerplus*, 5(1), 1-11. doi:10.1016/j.pragma.2011.07.002
- Brymer, V., S., Brymer, E., Gray, T., Davids, K. (2018). Affordances guiding Forest School practice: the application of the ecological dynamics approach. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21, 103-115. doi:10.1007/s42322-017-0004-3

- Cattaruzza, E. (2018). Exploring children's agency in a designed atelier: A socio-material perspective. *PSIHOLOGIJA*, Vol. 51(4), 433–447. doi:10.2298/PSI171106021C
- Clark, C., Uzzell, D. (2002). The affordances of the home, neighborhood, school and town center for adolescents. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 95–108.
- Corsaro, W., A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Los Angeles, CA: Sage.
- Dahlberg, G., Moss, P. (2004). *Ethics and Politics in early Childhood Education*. London: Routledge.
- Dell, L. (2018). *Nature Preschool through the Eyes of Children* [Tesi di dottorato, Curriculum & Instruction Department of the School of Education of the College of Education, Criminal Justice, and Human Services]. Retrieved from 0000-0001-7131-6932
- Dings, R. (2018). Understanding phenomenological differences in how affordances solicit action. An exploration. *Phenom Cogn Sci*, 17, 681–699. doi:10.1007/s11097-017-9534-y
- Elliott, S., Rizk, N., Taylor, S., Kennelly, J., McKenzie, M. (2018). 'When are we going again?' Investigating children's responses to a new nature play space at an environmental education center. *Curriculum Perspectives*, 38, 157–162. doi:10.1007/s41297-018-0049-7
- Emirbayer, M., Mische, A. (1998). "What is Agency?". *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023. doi:10.1086/231294
- Epstein, W. (1995). The Metatheoretical Context. In W. Epstein & S. Rogers (Eds.), *Perception of Space and Motion*. San Diego: Academic Press.
- Ernst, J. (2017). Exploring young children's and parent's preferences for outdoor play settings and affinity toward nature. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 5(2), 30–42. doi:2331-0464
- Evans, G. W. (2006). Child development and the physical environment. *Annual Review of Psychology*, 57, 423–451. doi:10.1146/annurev.psych.57.102904.190057
- Evans, P., Fuller, M., (1998). Children's perceptions of their nursery education. *International Journal of Early Years Education*, 6(1), 59–74. doi:10.1080/0966976980060106
- Falcini, U. (2014). 'Affordance Theory' - a valuable research tool in evaluating children's outdoor play environments. *The OMEP Ireland Journal of Early Childhood Studies*, 8, 105–121.
- Farnè, R., Bortolotti, A., Terrusi, M. (2018). *Outdoor education: prospettive teoriche nuove pratiche*. Roma: Carocci Editore.
- Fiskum, T., A., Jacobsen, K. (2013). Outdoor regulation gives fewer demands for action regulation and an increased variability of affordances. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 13:1, 76–99. doi:10.1080/14729679.2012.702532
- Fjørtoft, I., & Sageie, J. (2000). The natural environment as a playground for children. Landscape description and analyses of a natural play space. *Landscape and urban planning*, 48, 83–97. doi:10.1016/S0169-2046(00)00045-1
- Gibson, J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Guerra, M. (Ed.). (2016). *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. Milano: FrancoAngeli.
- Guerra, M. (2020). *Nel mondo. Pagine per un'educazione aperta e all'aperto*. Milano: FrancoAngeli.
- Guerra, M. (2022). Affordances ed educazione all'aperto: prospettive per approcci ecologici. In M. Antonietti et al. (A cura di), *Educazione e natura. Fondamenti, prospettive, possibilità* (pp. 18–30). Milano: FrancoAngeli. Retrieved from library.oapen.org/handle/20.500.12657/54286
- Gurholt, K., Sanderud, J. (2016). Curious play: Children's exploration of nature. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16, 1–12. doi:10.1080/14729679.2016.1162183
- Hackett, A., Procter, L., Seymour, J. (2015). Introduction: spatial perspectives and childhood studies. In A. Hackett, L. Procter, & J. Seymour (Eds.), *Children's spatialities: embodiment, emotion and agency* (pp. 1–17). London, UK: Palgrave Macmillan.
- Hammersley, M. (2016). Childhood studies: a sustainable paradigm? *Childhood*, 24(1), 113–127. doi:10.1177/0907568216631399
- Hammersten, M. (2021). What are schoolchildren doing out there? Children's perspectives on affordances in unedited places. *Built Environment*, (47)2, 186–205. doi:10.2148/benv.47.2.186
- Heft H. (1988). Affordances of children's environments: a functional approach to environmental description. *Children's environments quarterly. Environmental psychology research: essays in honor of Joachim Wohlwill*, Fall, 5(3), 29–37. Retrieved from www.jstor.org/stable/41514683
- Heft, H., Chawla, L. (2002). Children's competence and the ecology of communities: a functional approach to the evaluation of participation. *Journal of Environmental Psychology* 22, 201–216. doi:10.1006/jevp.2002.0244
- Hilppö, J., Lipponen, L., Kumpulainen, K., Rainio, A. (2016). Children's sense of agency in preschool: a sociocultural investigation. *International Journal of Early Years Education*, 24(2), 157–171. doi:10.1080/09669760.2016.1167676
- Ingold, T. (2011). *The Perception of the environment: Essays on livelihood, dwelling and skill*. London: Routledge.
- Jacobsen, K., Svendsen, B. (2010). *Emotion regulation and attention: basic phenomenon in therapy with children and youth*. Bergen: Fagbokforlaget.
- James, A., Prout, A. (1990). *Constructing and re-constructing childhood: New directions in the sociological study of childhood*. London; New York: Falmer Press.
- James, A., Jenks, C., Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Kallio P., Häkli J. (2013). Children and young people's politics in everyday life. *Space and Polity*, 17, 1–16. doi:10.1080/13562576.2013.780710
- Kangas, M., Vesterinen, O., Lipponen, L., Kopisto, K., Salo, L. Krokfors, L. (2014). Students' agency in an out-of-classroom setting: Acting accountably in a gardening project. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3, 34–42. doi:10.1016/j.lcsi.2013.12.001
- Katsiada, E., Roufidou, I. (2018). Young children's use of their internal floor space affordances: evidence from an ethnographic case study. *Early child development and care*, 190(10), 1512–1524. doi:10.1080/03004430.2018.1539843
- Kernan, M. (2010). Outdoor Affordances in Early Childhood Education and Care Settings: Adults' and Children's Perspectives. *Children, Youth and Environments*, 20(1), 152–177. Retrieved from www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.20.1.0152
- Kernan, M. (2014). Opportunities and affordances in outdoor plays. In E. Brooker, M. Blaise & S. Edwards (Eds.), *The SAGE handbook of play and learning in early childhood* (pp.391–402). London: Sage publications Ltd.
- Kjørholt, A. T. (2007). Childhood as a Symbolic Space: Searching for Authentic Voices in the Era of Globalisation. *Children's Geographies*. 5, 29–42. doi:10.1080/14733280601108148
- Klocker, N. (2007). An example of 'thin' agency. Child domestic workers in Tanzania. In R. Panelli, S. Punch, & E. Robson (Eds.), *Global perspectives on rural childhood and youth: Young rural lives* (pp. 83–94). New York, USA: Routledge.
- Kyttä, M. (2002). Affordances of children's environments in the context of cities, small towns, suburbs and rural villages in Finland and Belarus. *Journal of Environmental Psychology*, 22(1), 109–123. doi:10.1006/jevp.2001.0249
- Kyttä, M. (2004). The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *Journal of Environmental Psychology*, 24(2), 179–198. doi:10.1016/S0272-4944(03)00073-2
- Kyttä, M. (2006). Environmental child-friendliness in the light of Bullerby Model. In C. Spencer & M. Blades (Eds.), *Children and their environments: Learning, Using and Designing Spaces*. (pp. 141–158). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511521232.010
- Larrea I., Muela A., Miranda N., Barandiaran A. (2019). Children's social play and affordance availability in preschool outdoor environments. *European early childhood education research journal*, 27(2), 185–194. doi:10.1080/1350293X.2019.1579546
- Lerstrup, I., Møller, M. (2016). Affordances of Ditches for Preschool Children. *Children, Youth and Environments*, 26(2), 44–60. doi:10.7721/chilyoutenvi.26.2.0043
- Little, H., Sweller, N. (2015). Affordances for risk-taking and physical activity in Australian early childhood education settings. *Early Childhood Education Journal*, 43(4), 337–345. doi:10.1007/s10643-014-0667-0
- Lynch, K. (1977). *Growing up in cities: studies of the spatial environment of the adolescence in Cracow, Melbourne, Mexico City, Salta, Toluca, and Warszawa*. Cambridge: M.I.T Press.
- Malone, K., Hartung, C. (2010). Challenges of participatory practice with children. In B. Percy-Smith & N. P. Thomas (Eds.), *A Handbook of children and young people's participation. Perspectives from theory and practice*. UK: Routledge.
- Malone, K. (2013). "The future lies in our hands": Children as researchers and environmental

- change agents in designing child-friendly neighborhood. *The International Journal of Justice and Sustainability*, 18(3), 372-395. doi:10.1080/13549839.2012.719020
- Mannion, G. (2007). Going Spatial, Going Relational: Why “listening to children” and children’s participation needs reframing. *Studies in the Cultural Politics of Education*, 28, 405-420. doi:10.1080/01596300701458970
- Manyukhina, Y. (2022). Children’s agency in the National Curriculum for England: a critical discourse analysis. *Education 3-13 International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 1, 1-15. doi:10.1080/03004279.2022.2052232
- Mayall, B. (2002). *Towards A Sociology for Childhood*. Buckingham: Open University Press.
- Mercer, S. (2011). Understanding Learner Agency as a Complex Dynamic System. *System*, 39(4), 427-436. doi:10.1016/j.system.2011.08.001
- Michael, M., Still, A. (1992). A resource for resistance: power-knowledge and affordance. *Theory and Society*, 21(6), 869-888. Retrieved from www.jstor.org/stable/657647
- Moore, D. (2015). ‘The Teacher Doesn’t Know What It Is, but She Knows Where Are we’: Young Children’s Secret Places in Early Childhood Outdoor Environment. *International Journal of Play*, 4(1), 20-31. doi:10.1080/21594937.2014.925292
- Moore, G. T., Sugiyama, T. (2007). The children’s physical environment rating scale (CPERS): Reliability and validity for assessing the physical environment of early childhood educational facilities. *Children Youth and Environments*, 17(4), 24-53. Retrieved from www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.17.4.0024
- Norödh, K., Einarsdóttir, J. (2015). Children’s views and preferences regarding their outdoor environment. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(2), 152-167. doi:10.1080/14729679.2014.896746
- Oliver, M. (2005). The Problem with Affordance. *E-learning*, 2(4) 402-413. doi:10.2304/elea.2005.2.4.402
- Pairman, A. (2018). *Living in this space: case studies of children’s lived experiences in four spatially diverse early childhood centers*. [Tesi di dottorato, Doctor of Philosophy].
- Prieske, B., Withagen, R., Smith, J., Zaai, F. (2015). Affordances in a simple play scape: Are children attracted to challenging affordances? *Journal of Environmental Psychology*, 41, 101-111. doi:10.1016/j.jenvp.2014.11.011
- Reed, E. S. (1993). The Intention to Use a Specific Affordance: A Conceptual Framework for Psychology. In Wozniak, R.H. & Fischer, K.W. (Eds.), *Development in Context. Acting and Thinking in Specific Environments*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sharma-Brymer, V., Davids, K., Brymer, E., Bland, E. (2018). Affordances in nature: Australian primary school children identify learning opportunities. *Curriculum Perspectives*, 38, 175-180. doi:10.1007/s41297-018-0052-z
- Sheridan, S., Pramling-Samuelsson, I. (2001). Children’s perception of participation and influence in pre-school: a perspective of pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169-194.
- Sobel, D. (2002). *Children’s Special Places: Exploring the role of Forts, Dens, and Bush Houses in Middle Childhood*. Detroit, MI: Wayne State University.
- Spencer, C., Blades, M. (2006). An introduction. In C. Spencer & M. Blades (Eds.), *Children and their environments: Learning, using and designing spaces* (pp. 1-12). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Stordal, G., Follo, G., Pareliusson, I. (2015). Betwixt the Wild, Unknown and the Safe: Play and the Affordances of Nature within an Early Childhood Education and Care Institution in Norway. *International Journal of Early Childhood. Environmental Education*, 3(1), 28-35. doi:10.11250/2483948
- Storli, R., Sandseter, E., B., H. (2018). Children’s play, well-being and involvement: how children play indoors and outdoors in Norwegian early childhood education and care institutions. *International Journal of Play*, 8(1), 65-78. doi:10.1080/21594937.2019.1580338
- Strandell, H. (2010). From Structure-Action to Politics of Childhood: Sociological Childhood Research in Finland. *International Sociological Association*, 58(2), 165-185. doi:10.1177/0011392109354240
- United Nations (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Geneva: United Nations. United Nations (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Geneva: United Nations.
- Ward, K. (2018). What’s in a dream? Natural elements, risk and loose parts in children’s dream play space drawings. *Australian Journal of Early Childhood*, 43, 34-42. doi:10.23965/AJEC.43.1.04
- Waters, J. (2011). *A sociocultural consideration of child-initiated interaction with teachers in indoor and outdoor spaces*. [Unpublished PhD thesis, Swansea University].
- Waters J. (2017). Affordance theory in outdoor play, in Waller T. et al., (Eds.), *The Sage Handbook of Outdoor Play and Learning* (pp- 40-45). Sage: London.
- Waters, J., Bateman, A. (2015). Revealing the interactional features of learning and teaching moments in outdoor activity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(2), 264-276. doi:10.1080/1350293X.2013.798099
- Weinstein, T., David, G. (1987). *Spaces for children: The built environment and child development* (pp. 3-189). Boston: Springer.
- Withagen, R., de Poel, H., J., Duarte Araújo, D., Pepping, G. (2012). Affordances can invite behavior: Reconsidering the relationship between affordances and agency. *New Ideas in Psychology*, 30, 250-258. doi:10.1016/j.newideapsych.2011.12.003
- Wyness, M., (2006). *Childhood and society: introduction to the sociology of childhood*. London: Palgrave.
- Yoon, E., Humphreys, G., Riddoch, M. (2010). The paired-object affordance effect. *Journal of Experimental Psychology – Human Perception and Performance*, 36 (4), 812-824. doi:10.1037/a0017175
- Zamani Z., Moore R. (2013). The cognitive play behavior affordances of natural and manufactured elements within. *Landscape research*, 1, 268-278. doi:10.1080/14729679.2015.1122538.

Guerra, M. e Luini, L. (2024). Affordance theory and children’s agency in outdoor contexts: a review of the literature. *RELAdeI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 13(1), 113-125. Disponible en <http://www.reladei.net>



Monica Guerra

Department of Human Sciences for Education,
University of Milano-Bicocca, Italia
monica.guerra@unimib.it

Monica Guerra, PhD, is Full Professor and lecturer at the Department of Human Sciences for Education at University of Milano-Bicocca. Interested in the role of education as an instrument of change, she deals in particular with participatory methodologies and innovative learning contexts. She is the scientific director of the “Bambini” journal and the founding president of the cultural association “Bambini e Natura”.



Letizia Luini

Department of Human Sciences for Education,
University of Milano-Bicocca, Italia
l.luini@campus.unimib.it

Letizia Luini, is a PhD student in “Education in Contemporary Society” at the Department of Human Sciences for education at University of Milano-Bicocca, and a primary and pre-school teacher. Interested in participatory research, with a particular focus on photovoice methodology, she explores the connections between affordance theory and children’s agency in outdoor contexts. She is a member of the editorial board of the Italian pedagogic journal “Bambini”.

This contribution is the result of a collective work. For academic purposes please note that Letizia Luini has authored *Introduction, Method, Results, Children’s agency, Discussion and Conclusions*; Monica Guerra has authored *Theory of affordances*.

Devolver el derecho al aire libre en la infancia: explorar el espacio en una escuela infantil urbana

Restoring children's right to the outdoors: exploring space in an urban day care centre

Tânia Ribeiro da Silva, Ana Pinheiro, PORTUGAL

RESUMEN

El estudio de Observatorio del Futuro de la Educación Infantil se centra en la importancia del juego al aire libre y el contacto con la naturaleza para los niños de las guarderías urbanas. Forma parte de un proyecto de investigación cualitativa más amplio: “Oportunidades de aprendizaje al aire libre: cambio de prácticas en escuelas infantiles y jardines de infancia¹ urbanos”. Este artículo presenta una fase del proyecto que utiliza registros de observación como herramienta de investigación, siguiendo a un grupo de niños de entre 1 y 2 años en una guardería de Porto - Portugal, con el objetivo de comprender y mejorar el acceso al aire libre. Los resultados confirman que la experiencia al aire libre es vital para el desarrollo, el aprendizaje y la salud de los niños. La interacción con entornos menos estructurados y la participación de los padres, aportando materiales para una cocina de barro, fueron positivas. Se modificaron las prácticas de los maestros de guardería y se preparó a las familias para los cambios, como nuevos equipos y ropa adecuada para los niños.

Palabras clave: Educación Infantil, Agencia Infantil, Escuela Infantil, Aire Libre, Jugar

1. 2º ciclo de Educación Infantil, de 3 a 6 años

RESUMEN

The Observatory for the Future of Early Childhood Education study focuses on the importance of outdoor play and contact with nature for children in urban kindergartens. It is part of a larger qualitative research project: “Outdoor learning opportunities: changing practices in urban kindergartens and daycare centres”. This article presents a phase of the project using observation records as a research tool, following a group of children aged 1 to 2 years old in a daycare center in Oporto - Portugal, aiming to understand and improve access to the outdoors. The results confirm that outdoor experience is vital for children's development, learning, and health. Interaction with less structured environments and the involvement of parents, providing materials for a mud kitchen, were positive. Childcare teachers' practices were modified, and families were prepared for changes, such as new equipment and appropriate clothing for children.

Keywords: Early Childhood Education, Children's Agency, Nursery School, Outdoor, Play

INFANCIA Y CONTEXTOS URBANOS

Los contextos sociales contemporáneos reflejan síntomas de un estilo de vida diferente. Ya sea por la aceleración en el uso de la tecnología o por el desplazamiento de las poblaciones hacia entornos más urbanos, parece que las generaciones más recientes están perdiendo el contacto con la naturaleza, asumiendo ritmos de vida menos saludables que, en última instancia, podrían generar un cambio en el bienestar. Las grandes ciudades y el uso de la tecnología, que nos facilita la vida cotidiana, nos dan un acceso más rápido e inmediato a bienes y servicios que apoyan nuestras acciones, necesidades y deseos.

Sabemos que pertenecemos a un mundo diferente, pero también sabemos que la imagen social de la infancia viene reclamando que los niños sean más activos, participativos e involucrados en la toma de decisiones (Sarmiento, Abrunhosa & Soares, 2007; Tomás, 2017). La participación no consiste en responder a peticiones predeterminadas de los adultos y "la experiencia de la infancia también está moldeada por la forma en que el mundo urbano está organizado y constituido" y por las representaciones de la infancia que construimos (Barbosa, Ferro & Lopes, 2023, p.19). Por lo tanto, no debemos "reducir la participación de los niños a un conjunto de procedimientos formales o grados de participación solo para legitimar un principio o procedimiento legal" (Tomás, 2013, p.60).

Los adultos recuerdan los juegos de su infancia. Se fabricaban y vendían menos juguetes. La vida era más lenta y las distancias más largas. Recurrían a materiales menos estructurados que estimulaban la creatividad y la imaginación, inventando y construyendo juegos con los objetos que les rodeaban. También recordamos la libertad y la seguridad de jugar en la calle, cerca de casa, sin la supervisión constante de un adulto. Hoy en día, la presencia de los niños en los contextos más urbanizados parece reducirse en gran medida a jardines y parques, espacios construidos y definidos por los adultos sin la participación de los niños (Vidal, Dias & Seixas, 2023). Las ciudades suelen representarse como espacios "para la construcción de redes, intercambios sociales, progreso social y oportunidades de vida". Sin embargo, también existe otra visión que se refiere a "la ciudad como hiperconsumo, desigualdades sociales, malas costumbres, violencia y caos criminal" (Barbosa, Ferro & Lopes, 2023, p.19). Los jardines y parques urbanos, construidos por adultos, suelen ser una oportunidad para que los

niños pasen tiempo al aire libre en familia. Pero "los niños siguen estando muy ausentes de los estudios sobre políticas públicas, en particular de las cuestiones relacionadas con la movilidad, la regeneración urbana y la vivienda" (Seixas, 2023, p.69).

Cada vez es más necesario que los niños jueguen al aire libre y exploren y conozcan los límites de su cuerpo, y se evidencia una urgencia por recuperar el aire libre (Silva & Pinheiro, 2023a), ya que actualmente los niños tienden a permanecer en espacios acondicionados y controlados. El surgimiento de la pandemia Covid-19 ha reavivado la reflexión sobre la importancia del acceso al aire libre. Parece aceptarse la idea de que es necesario "volver a la naturaleza, vivir más lentamente y aprender a ser más conscientes del cuerpo y del silencio, y al mismo tiempo experimentar la seducción de las nuevas tecnologías" (Neto, 2020, p.20).

OPORTUNIDAD DE INTERACTUAR Y APRENDER CON LA NATURALEZA

El espacio es una variable determinante en el desarrollo y el aprendizaje de los niños, ya que posee una estructura propia y es a través de él donde se enmarcan los materiales que permiten a los niños realizar sus actividades y explorar el entorno con vistas a su bienestar. El espacio es diferente del entorno y son inseparables. El entorno se ve influido por el espacio y los materiales didácticos. Así, el ambiente debe ser armonioso y acogedor y el espacio debe ser amplio y luminoso para que, en su conjunto, proporcione las condiciones para que un grupo pueda hacer sus propias construcciones, crear y resolver problemas, utilizar las diversas áreas, es decir, debe ser un espacio que proporcione oportunidades permanentes para tomar decisiones, participar e involucrarse (Hohmann & Weikart, 2011, p. 160). En los tres primeros años de vida, los niños utilizan su cuerpo para mediar en el aprendizaje. Explotan el mundo que les rodea: son aprendices activos. Es a partir de todas sus acciones y sentidos que los niños recopilan información para su descubrimiento del mundo, porque "a través de la coordinación del gusto, el tacto, el olfato, la vista, el oído, los sentimientos y las acciones, son capaces de construir el conocimiento." (Post & Hohmann, 2011, p.23)

El contacto con el aire libre desde una edad temprana y la proximidad a la naturaleza proporcionan a los niños un entorno ideal para desarrollar sus si-

stemas sensoriales. "Los bebés, al igual que los niños mayores, necesitan tiempo para moverse al aire libre todos los días. Necesitan poner a prueba sus cuerpos, mentes y sentidos explorando el mundo que les rodea" (Hanscom, 2018. pp.185-186).

Es fundamental fomentar "el respeto y el aprecio por el medio natural (...) desde edades tempranas, desde una perspectiva de corresponsabilidad por lo que es de todos en el presente y de cara al futuro" (Silva et al., 2016, p. 40). Además, es importante que los niños entren en contacto y comprendan los diferentes ritmos de la naturaleza desde los primeros años de vida. "Los niños adquieran progresivamente un sentido de pertenencia y familiaridad con el espacio, comprendiendo su papel en la relación con los seres vivos y asumiendo la responsabilidad de preservar y cuidar el mundo que les rodea" (Huggins & Wicket, 2011 en Bilton et al., 2017, p. 31).

Las instituciones situadas en contextos urbanos plantean retos a menudo difíciles de resolver. La falta de espacios que permitan el contacto con la naturaleza, el aislamiento de los terrenos, el escaso número de arbustos y árboles dificultan que los niños tengan diferentes oportunidades de conocer los aspectos más básicos de la vida. Las cocinas de barro son un recurso muy valorado en estos contextos y ofrecen algo diferente a las zonas de tierra para cavar. Una cocina de barro incluye elementos de la zona interior de una casa, lo que permite a los niños utilizar y recrear el espacio y los objetos, dándoles múltiples significados en actividades de juego dramático, situaciones imaginarias y la recreación de experiencias cotidianas, individualmente y con otros. También les permite inventar y representar personajes y situaciones, por iniciativa propia y/o a partir de diferentes propuestas, diversificando las formas de realización.

El contexto de la cocina de barro anima a los niños a participar en una serie de experiencias. Los niños están muy interesados y son exploradores naturales de las cosas de la naturaleza, de cómo suceden y funcionan las cosas, y tienen una curiosidad intuitiva.

Las oportunidades creadas permiten a los niños realizar diversos juegos, como "descubrir y determinar los límites de su cuerpo" (Andrade, 2014, p.17), además de poder manipular y reconocer las características de los objetos. Esta actividad es relevante para el desarrollo del lenguaje y del habla, pues ayuda a los niños con su oralidad, ya que tienen que "expresar con palabras todo lo que pasa por su mente durante el juego" (Andrade, 2014, p.17). Al jugar, los niños aprenden a conocer, aprenden a hacer, aprenden a

convivir y aprenden a ser. Aprenden en la acción y no como meros espectadores. También llegan a conocer y observar el mundo que los rodea, volviéndose curiosos y cuestionadores. Experimentar directamente es vivir, aprender y conocer desde el cuerpo. Además, cabe destacar que es a través del juego autónomo como los niños aprenden mejor, ya que "la vida de los niños se enriquece con el juego, que es placentero, automotivado, imaginativo, espontáneo, creativo y libre de objetivos o resultados impuestos por los adultos" (Daly & Beloglovsky, 2020, p. 7). También fomenta la memoria y ayuda a los niños a aprender a resolver problemas. Así, destacamos que el juego promueve el "desarrollo físico, social, emocional y cognitivo del niño (...) porque las habilidades y capacidades ya adquiridas se utilizan para controlar, ejercitar nuevas habilidades y utilizarlas de forma creativa" (Daly & Beloglovsky, 2020, p. 9). Por lo tanto, es importante insistir y reforzar que es urgente que los niños tengan tiempo para jugar activa y libremente con la naturaleza, para desarrollar la motricidad, la autonomía, pero sobre todo para aprender a crecer de forma saludable y crear recuerdos.

El proyecto que desarrollamos, aún en proceso, pretende fomentar el contacto con la naturaleza mediante la creación de una cocina de barro que permita a los niños un desarrollo sensorial y cognitivo equilibrado. También promueve el juego al aire libre y la exploración que desafía y crea oportunidades para que los niños se muevan, estimulando sus habilidades motoras.

MÉTODO, PROCEDIMIENTOS Y PARTICIPANTES

El proyecto, apoyado en una metodología esencialmente cualitativa, pretende comprender y aplicar prácticas que reduzcan las limitaciones de acceso al aire libre de un grupo de niños de una escuela infantil. Así, la propuesta de investigación nace de una comprensión praxeológica en el contexto de un grupo de niños de 1 año, habiendo seguido su trayectoria hasta los 2 años en una escuela infantil del municipio de Porto, Portugal. La reflexión diagnóstica realizada inicialmente permitió comprender la realidad existente. Las evidencias apoyaron la aplicación de nuevas estrategias de intervención acompañadas de un seguimiento constante. Así pues, la observación se convirtió en la herramienta de recogida de datos por excelencia.

Sistemáticamente, el estudio se desarrolló en tres

fases. En la primera, se concedió gran importancia a la comprensión de la realidad existente con vistas a definir prácticas más contextualizadas. En la fase siguiente se recogieron datos de las familias de los niños a través de una encuesta por cuestionario a los padres y tutores, así como mediante registros de observación de los niños en el aula, en cuanto al espacio y los materiales, las rutinas del aula, las oportunidades de los niños de salir al exterior y el comportamiento de los niños. En esta fase, que podemos llamar diagnóstica, recogimos un conjunto de registros de observación que nos permitieron construir una descripción/reflexión sobre el contexto del aula, en la relación entre los niños y el espacio. Los datos de este período ya han sido publicados (Silva & Pinheiro, 2023a).

La segunda etapa se orientó principalmente hacia la intervención y la aplicación de dinámicas para crear oportunidades y contacto con los objetos naturales. En esta etapa se utilizaron los registros de observación como principal herramienta de recogida de datos para evaluar la intervención y permitir la aplicación de nuevas estrategias de actuación. En este estudio se utilizaron 46 registros de observación escritos (RO) y 188 registros fotográficos. Los registros se centraron en: la intencionalidad del profesor; la gestión del espacio y los materiales; el uso de elementos naturales; el comportamiento y las relaciones entre los niños; el aprendizaje centrado en el niño; las relaciones entre los niños y el juego con los demás; la autonomía y la resolución de problemas. Los registros permitieron sistematizar la información para determinar las pautas de actuación tanto en la primera como en la segunda fase.

En la fase final del proyecto se realizó una entrevista a las familias, coincidiendo con la habitual reunión de final de curso con los padres, para conocer sus perspectivas sobre la intervención realizada. Se entrevistó a ocho familias del grupo de niños de este estudio. Nuestro objetivo era crear un guion abierto y flexible que permitiera a los entrevistados expresarse con mayor libertad sobre el trabajo realizado. Para la construcción de este instrumento se definieron las siguientes dimensiones de análisis: experiencias/oportunidades creadas para los niños; aprendizaje de los niños; cuestiones de higiene y gestión de la ropa; aspectos más valorados en el proyecto; propuestas de mejora. La elección de utilizar varios instrumentos de recogida de datos deriva de la importancia de la triangulación para construir un diseño metodológico más consistente (Amado, 2013, p.44).

CUESTIONES ÉTICAS Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Las preocupaciones éticas estuvieron siempre presentes a lo largo de todo el estudio. Como el trabajo se realizó con niños, se tuvieron en cuenta una serie de procedimientos: el anonimato de los niños, entrevistados y encuestados; las autorizaciones de la institución, de los padres y de los niños; la consideración de las opiniones de los niños; el beneficio del estudio para los niños; el bienestar de los niños; y la reflexión permanente sobre las diferentes fases del estudio (UNICEF 2019; ERIC 2024). Para mayor claridad en la lectura, protegiendo al mismo tiempo el anonimato, señalamos que la referencia a los niños se codifica con letras y la referencia a los tutores entrevistados se codifica con una letra y un número (E1, E2...).

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y LOS RESULTADOS

Partiendo de los datos del período de diagnóstico ya publicados (Silva & Pinheiro, 2023a), es importante destacar que éstos confirmaron las necesidades de los niños de acceso al aire libre, que parecían evidentes a partir de nuestra observación. Recogimos un conjunto de registros de observación con el objetivo de retratar la realidad de una escuela infantil con acceso muy limitado a un espacio al aire libre en el municipio de Porto, Portugal. Los espacios existentes son restringidos por dos razones: por un lado, el horario que solo permite a los niños salir al exterior después de las 15h (y sólo para los niños de la sala de los dos años) y, por otro, el hecho de que el espacio más próximo sea un recinto cerrado integrado en el edificio.

Los datos se recogieron con el fin de identificar las necesidades e intervenir a continuación. Esta sección del análisis de datos se basa en las dimensiones definidas en el diseño metodológico y se apoya en la observación realizada y en la reflexión que se desprende de la propia práctica. También incluye los datos de las entrevistas con los padres en la tercera fase del proyecto.

LA INTENCIONALIDAD DEL MAESTRO DE ESCUELA INFANTIL

La cocina de barro se presentó al grupo como un área complementaria y dirigió los niños hacia el exterior (Silva & Pinheiro, 2023b). Un aspecto especial-



Figura 1. Niños jugando en la cocina con tierra y otros elementos

mente importante de nuestra intervención se refiere a la forma en que intencionadamente pusimos a su disposición los materiales. "Al principio, los niños empezaron explorando la cocina de barro, sin tierra ni agua, para utilizar su creatividad y el juego simbólico con los objetos que tenían" (RO14). Los niños jugaron y exploraron libremente, sin la guía de los adultos, para familiarizarse con esta área.

En una segunda toma de contacto, integramos arena, tierra, palos, etc., para que los niños experimentaran estos elementos y mostraran curiosidad e interés por la naturaleza (Figura 1). A partir de este momento, los niños comenzaron a explotar estos elementos de forma intuitiva y natural, conscientes de los elementos que tenían a su disposición.

Optamos por hacer de la intervención de los adultos una estrategia menor, dando a los niños total libertad para recrearse y jugar libremente en este espacio. Observamos y dialogamos con los niños sobre lo que estaban haciendo, para que pudiesen recrear y verbalizar una secuencia de acontecimientos. RO16 es un ejemplo de los niños describiendo lo que estaban haciendo: "Estamos lavando los platos, Tânia. Mamá lo hace así". Así, la intervención dependía de las peticiones de los niños, ya fuera para pedir ayuda o para

jugar juntos: "Tânia, siéntate aquí. Voy a hacerte pasta y pescado" (RO32).

Cuando preguntamos a los padres al final del proyecto, confirmamos que el comportamiento de los niños se reflejaba en casa: "L decía a menudo que cuando iba a jugar, iba a la cocina de barro y jugaba con los cacharros y la tierra, y eso a los niños les aporta mucho" (E1). Reconocen este juego como una oportunidad de aprendizaje y afirman: "Poder simular platos de comida, también construir, representar la comida en la cocina, manipular los objetos, la tierra mojada, todas las sensaciones proporcionaron momentos enriquecedores" (E3).

La organización de los niños en grupos fue un aspecto que mereció especial reflexión. Con vistas a que los niños asistieran a la nueva zona al aire libre, "dividimos el grupo en dos subgrupos en función de la edad y el desarrollo. Nos dimos cuenta de que cuando juntábamos en un mismo grupo a niños cuya edad y desarrollo eran similares, el juego de simulación y la imitación de acciones cotidianas se producían de forma fluida, con una organización llevada a cabo por los propios niños". (RO17). Por otro lado, "cuando pusimos a niños más pequeños en el mismo grupo, observamos que algunos tenían más dificultades para

imitar o recrear situaciones cotidianas (simulación). Optaban por golpear los discos de la cocina con los cubiertos" (RO17). Esta realidad nos obligó a reflexionar sobre la necesidad de crear oportunidades para diversas interacciones entre los niños. En este sentido, optamos, en ocasiones, por organizar grupos de diferentes edades y niveles de desarrollo, proporcionando así experiencias más diversas.

INTERACTUAR CON LAS FAMILIAS EN LA ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO Y LOS MATERIALES

Utilizamos el efecto sorpresa como estrategia para integrar la cocina de barro en un pasillo exterior adyacente al salón. El día en que apareció el equipamiento fue especialmente importante y movió a todo el grupo hacia el espacio determinado para su instalación. Varios niños empezaron a mostrar interés por la zona, como se desprende de los registros de observación: "La mayoría de los niños, cada vez que se acercaban al borde de la ventana, mostraban un gran deseo e interés por salir al exterior" (RO2);

Como ya hemos mencionado, el papel del educador se apoyó en las primeras etapas con el respeto a la acción y decisión autónoma del niño, basado en poca intervención, pero mucha observación, diálogo con los niños y retos para que los niños describieran lo que estaban haciendo. Estas estrategias nos permitieron encontrar otras necesidades con los niños, sobre todo en cuanto a materiales. Fue a partir de este contexto que, con el tiempo, niños y padres se movilizaron para enriquecer el área con: ollas, sartenes, platos, tierra, hojas, palos, cucharas, telas, entre otros.

Inicialmente, se celebró una reunión con los padres para darles a conocer el proyecto que estábamos desarrollando con los niños y pedirles su opinión y participación. A partir de ese momento, los padres mostraron gran agrado, curiosidad, interés y entusiasmo por el proyecto y por ayudar a mejorar la cocina de barro. Además, esta dinámica favoreció la comunicación y la relación escuela-familia.

Este contexto fue destacado por los padres, que mencionaron la relación que se estableció entre la dinámica del aula y las familias como un aspecto valorado del proyecto. En concreto, señalaron: "Integración familiar; pedir cosas para la cocina de barro". "La propia L decía "esto es lo que necesitamos, esto es lo que necesitamos", eso es todo lo que se necesita para hacer un intercambio". (E1); "La participación de los

padres en el proyecto y la participación de la otra asociación" (E3); "a nivel de intercambios padres-familia, etc. (...) se llevan estas experiencias a casa" (E1).

Así que los niños hicieron una lista de los materiales y objetos que necesitaban para la cocina de barro y los padres aportaron lo que tenían para completarla y proporcionar a los niños nuevos juegos.

A la hora de organizar los materiales y objetos en la cocina de barro, los niños los dispusieron a su manera, es decir, las ollas y sartenes se colocaron dentro del horno y también debajo de la cocina. En cuanto a los materiales naturales, el equipo los guardó en una caja transparente junto a la cocina, para que estuvieran a la vista de los niños y, al mismo tiempo, al alcance de la mano para que pudieran manejarlos y manipularlos.

Junto a la cocina de barro, hubo que crear una mesa, utilizando tres neumáticos y un palé, para que los niños tuvieran la oportunidad de "comer en la mesa". También es una forma de que los niños se organicen mejor en su juego, ya que este material se ha convertido en una extensión de la cocina de barro.

La interacción con las familias proporcionó un resultado inesperado, relacionado con la reflexión de los padres sobre el papel del educador y la importancia de las aulas de la escuela infantil en la vida de los niños. En las entrevistas, los padres señalaron: "Normalmente no hay mucha relación. El hecho de que los niños sepan lo que van a hacer y qué experiencia van a tener es importante. A menudo, los profesionales exponen las actividades y no explican a los niños lo que va a pasar. L misma explicó lo que iba a hacer, lo que necesitaba..." (E1); "Lo comparo con mi hija, todo el invierno está dentro del aula. Son muchos meses, muchas horas en el aula. No es fácil para nosotros (adultos), necesitamos salir, ir al baño, tomar un café y ellos no tienen eso" (E2); "no trabajar en las mesas todo el tiempo; me da la sensación de que los niños están siempre haciendo trabajo de mesa" (E2); "Es un juego más cercano a la naturaleza, la libertad de no estar siempre con la cara sucia y que todo esté siempre desinfectado y limpio. No tenemos que preocuparnos siempre de que el niño esté limpio. Es una réplica de cómo deberían ser las cosas. No todo está contaminado. Hay una necesidad intrínseca que tienen los niños: manipular, llenar, vaciar..." (E8)

Al crear oportunidades para los niños, éstos verbalizaron de forma muy natural sus necesidades e intereses en su juego, como podemos ver en RO28: "T., B. y M. (adultos de la habitación) necesitan hojas verdes para cocinar" (MT). Cuando G jugó al juego

simbólico y simuló que el barro era comida, se lo llevó a la boca y dijo que estaba bueno (RO35); D puso las ollas y los cubiertos en la palangana y dijo: "Voy a lavar los platos así, pero falta la espuma" (refiriéndose al detergente) (RO36). Los padres señalan una evidencia similar cuando dicen: "Intenta decirlo en casa. Tiene una cocina de juguete en casa y a menudo decía que tenía muchos cacharros (...) que hacía muchos pasteles, mucha comida, mucha sopa" (E1); "También le preguntaba a menudo qué hacía; se lo inventaba todo: 'Hago sopa, hago pasteles, hago pescado'" (E1).

Se utilizaban muchos materiales para jugar a inventar. Los palos eran cucharas, las hojas y las piedras eran alimentos que producían menús reales en ollas. Pero a veces también eran espadas. Con los elementos de la naturaleza, D y F juegan a ser guerreros con espadas. D se empeña en imitar el sonido de las espadas al golpearse "bang, bang" (RO24).

La oportunidad creada para que los niños fueran la fuerza motriz de su propio juego, acción y toma de decisiones también se vio reforzada por el papel del educador con las familias. Era importante transmitir a las familias la idea de que, para que los niños pudieran experimentar contextos verdaderamente significativos, tendrían que ensuciarse y que ensuciarse es una parte muy importante de sus experiencias y de su vida.

LAS RELACIONES ENTRE LOS NIÑOS Y EL JUEGO CON LOS DEMÁS

La libertad de acción asumida por los niños parecía disipar el egocentrismo natural que refleja la edad, siempre que los niños frecuentaban la cocina de barro. Observamos que los juegos organizados por los niños estaban asociados sobre todo a interacciones:

JC: "Calina, ¿te presto esto?" | CC: asiente (RO26)
"Bia, mira, es una cuchara de madera para hacerlo así (remover las hojas y piedras que había en la olla)" (RO31)

Cuando T y D se reúnen para jugar, dicen que van a preparar "sopa y pasta". Se reparten las tareas entre ellos, encargándose uno de la pasta y el otro de la sopa. Luego se los dan a probar a los adultos y ellos mismos intercambian los platos y los prueban. (RO22)

A MR le encanta ir a la cocina de barro a lavar los cacharros. Así, cuando los otros niños terminan de cocinar, le dan las ollas y a veces se une para ayudar. (RO23)

Estos registros muestran cómo, en las interacciones, los niños ayudan a sus amigos, sugieren opciones para utilizar los materiales, verbalizando y describiendo la acción. Registramos nuestra reflexión en la RO19: "Con el grupo dividido, notamos que algunos niños ya mostraban preferencias de amistad, en el sentido de que cuando se quedaban con amigos interactuaban más entre ellos." En las entrevistas, los padres mostraron que estas interacciones también fueron percibidas cuando dijeron que los niños "tuvieron la oportunidad de interactuar con otros niños y jugar sin tener miedo de ensuciarse; no suelen tener eso en casa y menos cuando voy a la tierra. Fue maravilloso" (E4).

Se pidió la participación del adulto, observador y menos implicado cuando el niño organiza la acción, como podemos ver en los siguientes registros: Tânia, pruébalo, es pasta" (RO27); "JC: "Hoy hemos hecho sopa, Tania". Educadora: "¿Sí? ¿Qué había en la sopa? JC: "Muchas cosas zanahorias, lechuga, carne, brécol. Y estaba Buena. Educadora: ¿A quién viste haciendo sopa? JC: "A mamá. Yo ayudo a mamá" (RO29)

En RO33 destacamos que "durante los juegos en la cocina de barro, vemos que los niños se comunican e interactúan entre sí, pero también muestran concentración y atención a la tarea que tienen entre manos.

También nos dimos cuenta de que los niños, observadores por naturaleza, representaban sus experiencias en casa como una actividad aceptada y compartida por todos:

(periodo sin barro) ...los niños imitaban que estaban haciendo comida y, por instinto, daban de comer a sus compañeros más pequeños, diciendo que eran gachas y que tenían que comérselas todas (RO15).

"La merienda de hoy era fuera. Cuando vio la cocina de barro, X dijo "nham, nham", refiriéndose a la zona del salón" (RO6).

Incluso en casa, representaban las experiencias de la institución: "Por lo que he podido ver, ella siempre me contaba todo sobre los días que jugaba en la cocina de barro. Creo que eso refleja la idea de que eran días especiales e iban a hacer todo tipo de cosas (E8).

APRENDIZAJE, AUTONOMÍA Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Siempre se tuvieron en cuenta los deseos y decisiones de los niños. En varias ocasiones, el profesor modificó la dinámica prevista para satisfacer los intereses de los niños. RO8 describe un ejemplo:

Cuando la PC llega al aula por la mañana, corre

hacia la ventana y llama al adulto para salir. El equipo docente abandona el aula con el grupo para salir al exterior (decidiendo no realizar la actividad prevista) (RO8).

El aprendizaje estrechamente vinculado a la gestión cotidiana y al respeto del tiempo de cada niño les ha permitido desarrollar habilidades de forma independiente y a su propio ritmo. Como ejemplo, nos gustaría destacar la experiencia de F. Cuando entró por primera vez en contacto con el barro, reaccionó de forma extraña a la textura, negándose a moverlo. A lo largo de los meses, se le dio tiempo y espacio para interactuar con el barro a su propio ritmo. Al ver que sus amigos se divertían explorando, F empezó a tocar y manipular el barro (RO30). Como ya hemos visto en el marco teórico, los niños aprenden utilizando su cuerpo para explotar el mundo que les rodea y la "necesidad imperiosa que tienen los niños muy pequeños de actuar y aprender adopta la forma de un contacto directo que utiliza las herramientas que están a su alcance inmediato: ojos, nariz, oídos, boca, manos y pies." (Post & Hohmann, 2011, p. 25)

Los testimonios de los padres también reflejan el comportamiento de los niños en este nivel: "Me di cuenta de que, a la hora de modelar, jugaba con plastilina en casa y ya era capaz de hacer más moldes: la zanahoria, el gusano...; traía estos conocimientos del aula" (E2).

El tiempo también permitió al niño probar experiencias que condujeron a un aprendizaje basado en la independencia y la autonomía, como podemos ver en la RO 38:

El DR estaba en la cocina de barro jugando, puso barro y un poco de agua en el molde del pudín. Cuando invirtió el molde, se dio cuenta de que el barro seguía teniendo la misma forma. Repitió de nuevo el experimento, mejorando el molde del pudín (RO38)

La oportunidad de ser autónomos en sus acciones y decisiones como resultado de las estrategias utilizadas por el profesor permitió a los niños poner en práctica sus propios juegos, como simular una fiesta de cumpleaños, hacer una tarta de barro y cantar el cumpleaños feliz (RO39). Por otro lado, la posibilidad de encontrar soluciones a sus deseos, intenciones y problemas hizo que los niños tomaran iniciativas. Destacamos el registro del educador: "la Cocina de Barro está entreabierto. DF y JP consiguen abrirlo más. DF se adelanta sin el permiso del adulto. JP se queda a un lado intentando hacer lo mismo" (RO7).

Tratando de encontrar una estrategia para llegar a la cocina de barro exterior, algunos niños tiraron los

juguetes fuera de la habitación y tuvieron que acceder al espacio para recogerlos (RO13). Al mismo tiempo, también nos gustaría destacar la opinión de los padres sobre los cambios y las pruebas de desarrollo resultantes de las oportunidades creadas por la cocina de barro. Expresaron que este desarrollo se refería a dos dimensiones: el lenguaje y la iniciativa/autonomía: "Cambios en el comportamiento y la oralidad. La comunicación que desarrolló en cuanto a utensilios de cocina vino de este trabajo" (E7); "Asociaba objetos. Incluso recogía la suciedad de la calle y se la llevaba a casa; no tenía miedo ni inhibiciones a ensuciarse" (E5); "Creo que sí, han aprendido a distinguir mejor los alimentos, la sopa, la pasta, definitivamente han mejorado" (E3); "L habla mucho más, lo explica todo en función de los objetos que encuentra" (E1).

DEBATE

En los tres primeros años de vida, los niños aprenden utilizando su cuerpo para explotar el mundo que les rodea, por lo que se les denomina aprendices activos. Los niños explotan el mundo mediante acciones como: observar, escuchar, tocar, alcanzar, agarrar, decir con la boca, soltar, mover el cuerpo, oler, saborear o hacer que sucedan cosas manipulando objetos. Los datos presentados reflejan la fase de intervención de un proyecto más amplio y han permitido registrar indicadores de intervención.

Nos dimos cuenta en el período de diagnóstico (Silva & Pinheiro, 2023a) que, según los padres, el "Aprendizaje" parece estar más asociado a espacios más formales como las aulas con mesas y sillas y menos a contextos en los que los niños juegan en el barro o bajo la lluvia. En cambio, estos últimos contextos se asocian siempre con la "Diversión" y el "Bienestar". Este aspecto es especialmente importante para los profesionales de la educación infantil a fin de promover la idea de que el aprendizaje suele tener lugar de forma más significativa cuando se favorecen los contextos informales. Teniendo en cuenta que la recogida de datos diagnósticos con los padres abarcó toda la escuela infantil (tres aulas), en las entrevistas con los padres al final del período de intervención, la perspectiva sobre el aprendizaje en estos contextos "más informales", como la cocina de barro, es muy evidente. Por lo tanto, creemos que el proyecto no sólo ha aportado a los niños nuevas oportunidades de desarrollo y aprendizaje, sino también un cierto cambio en la percepción que los padres tienen de los contextos de educación infantil. Hay aquí un ejemplo

de recuperación de conocimientos: "Mi mamá siempre me decía que si estaba más sucio era porque había jugado libremente. Era algo que mi mamá siempre me decía..." (E8).

Cabe destacar también la importancia atribuida al acceso al aire libre como motor de equilibrio en el uso de la tecnología, aspecto que se evidenció parcialmente en la atribución de la característica "Peligro" por parte de algunos encuestados durante el período de diagnóstico (Silva & Pinheiro, 2023b). En la fase de intervención del proyecto en la que se centra este artículo, notamos cambios entre la generación de los padres y la de los hijos en cuanto al acceso al aire libre. Los espacios al aire libre han cambiado y también lo han hecho las oportunidades de acceso. Los padres, cuando eran niños, utilizaban contextos al aire libre más informales y naturales, como los patios traseros o la calle, mientras que sus propios hijos utilizaban espacios al aire libre más formateados, como jardines, parques urbanos, etc. (Silva & Pinheiro, 2023a). Es en este contexto, sin embargo, donde vemos el entusiasmo y la evidencia del interés de este tipo de proyectos en las entrevistas con los padres. El acceso al aire libre como motor de la relación entre naturaleza, salud y bienestar; el acceso a la naturaleza como motor de aprendizaje y desarrollo; el vínculo entre el aire libre y la libertad de elección ofrecida a los niños.

La preocupación inicial de los investigadores sobre la aceptación por parte de los padres de la ropa sucia que los niños llevaban a casa quedó superada por la evidencia que encontraron los padres. Los comportamientos de bienestar y alegría de los niños eran evidentes. El hecho de que todo el proyecto se desarrollara en colaboración con los padres contribuyó a evitar posibles limitaciones. Sabían lo que ocurría en el aula y se les pidió que participaran enriqueciendo la cocina de barro y aportando materiales. Cuando se realizaron las entrevistas al final, los padres sugirieron:

Aplicación más frecuente de este tipo de dinámica: "Creo que deberían ir más a menudo. Incluso cuando hace frío deberían ir siempre. Quizá sea mejor para su comportamiento, rompe la rutina. Llevarlos a otra zona" (E2)

Ampliación del proyecto al jardín de infancia: "Podrían ampliar el proyecto. A los dos años tiene sentido, pero a los 3 y 4 también". (E5)

Propuestas de mejora: "Se divertiría mucho si hubiera otros elementos como arroz, judías, pasta, etc. La idea de que está cocinando de verdad" (E8); "Me pareció muy bien; me gustaría contribuir más" (E7);

"Sólo el hecho de haber construido este proyecto ya hace la conexión escuela-familia" (E1).

Creemos que este proceso ha tenido varias consecuencias para el papel de la educadora infantil. Por un lado, nos ha permitido conocer mejor a las familias para planificar intervenciones más personalizadas y orientadas a las necesidades reales de los niños. Por otro lado, permitió a los padres reflexionar sobre la importancia del acceso a contextos menos formales, menos modelados y organizados por adultos para el aprendizaje, el bienestar y la salud de los niños. También animó a los padres a participar en el proyecto aportando materiales para utilizar en la cocina de barro. Por último, preparó a las familias para la introducción de un nuevo equipamiento en la sala que provocaría un cambio en la vestimenta de los niños.

Nuestra intención es alumbrar un movimiento que valore la relación entre los niños y la naturaleza. No hay mal tiempo, ni manchas, ni mangas y rodillas pintadas de marrón terroso: sólo hay ropa mala.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado (2013). *Manual de investigação qualitativa em Educação*. Universidade de Coimbra.
- Andrade, T.S.L.D.C. (2014). *Importância do Brincar – Quais as competências adquiridas durante o Brincar no desenvolvimento infantil?* (Relatório do Projeto de Investigação de Mestrado em Educação Pré-Escolar). Instituto Politécnico de Setúbal. <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/7783/1/Projeto%20final%20definitivo.pdf>
- Barbosa, I., Ferro, L., & Lopes, J.T. (2023). *O direito das crianças à cidade. Estudos sobre as cidades de Lisboa e do Porto*. Mundos Sociais.
- Bilton, H., Bento, G. & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre – Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Daly, L. & Beloglovsky, M. (2020). *Peças Soltas 4 – Estimular a aprendizagem no século XXI*. APEI.
- ERIC (2024). *Ethical Research Involving Children* (ERIC). <https://childethics.com/>
- Hanscom, A.J. (2018). *Descalços e Felizes*. Livros Horizonte.
- Hohmann, M. & Weikart, D.P. (2011). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: a urgência de*

- brincar e ser ativo*. Contraponto Editores.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011) *Educação de bebés em infantários Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sarmiento, M.J., Abrunhosa, A. & Soares, N.F. (2007). Participação infantil na organização escolar. In J. Quinteiro & D.C. de Carvalho (2007). *Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola*, pp.51-90. Junqueira & Marin.
- Seixas, E.C. (2023). Questões para uma análise transdisciplinar do direito das crianças à cidade. In E.C. Seixas, P.C. Seixas and J. Teixeira Lopes (orgs). *O direito das crianças à cidade: estudos sobre as cidades de Lisboa e Porto*, pp. 69-83. Editora Mundos Sociais. https://www.mundos-sociais.com/temps/livros/06_09_23_51_direito-criancas-ebook-reduce.pdf
- Silva, I.L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. ME/DGE
- Silva, T & Pinheiro, A. (2023a). Perder a Rua numa Geração: uma reflexão sobre o acesso ao exterior de um grupo de crianças de creche. In A. Pequito, A.L. Ferreira, A. Pinheiro, D. Gonçalves, D. Assemany, E. Sanchez & M.J. Vítton (2023). *Atas do II Congresso Internacional do Observatório para o Futuro da Educação de Infância*. (p.34-38) ESEPF/OFEI. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/3249>
- Silva, T & Pinheiro, A. (2023b). Experiências com Lama. In A. Pequito, A.L. Ferreira, A. Pinheiro, D. Gonçalves, D. Assemany, E. Sanchez & M.J. Vítton (2023). *Atas do II Congresso Internacional do Observatório para o Futuro da Educação de Infância*. ESEPF/OFEI. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/3249>
- Tomás, C. (2013). “Participação não tem idade” participação das crianças e cidadania da infância”. *Revista Contexto e Educação*, 22(78),45-68. <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1065>
- Tomás, C. (2017). Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: gramáticas críticas na educação de infância. *Revista Humanidades e Inovação* 4,1 <http://hdl.handle.net/10400.21/7045>
- UNICEF (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. <https://www.unicef.org/media/52626/file>

Este trabajo está financiado con fondos nacionales a través de FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., en el marco del proyecto UIDB/05198/2020 (Centro de Investigación e Innovación en Educación, inED)

<https://doi.org/10.54499/UIDB/05198/2020>



Tânia Ribeiro da Silva

Nortecoope

OFEI - Observatório para o Futuro da Educação de Infância, Portugal

<https://orcid.org/0009-0009-7590-987X>

tanciasofia.s13@gmail.com

Maestra de jardín de infancia desde 2018. Formó parte del equipo responsable del "Proyecto de actividades recreativas para guarderías" en 2002 y 2023, iniciativa del Ayuntamiento de Porto, en el marco de las "Actividades de Animación y Apoyo a la Familia", en el que representó a la ESEPF. Es investigadora en el Observatorio del Futuro de la Educación Infantil (OFEI) de la ESEPF y actualmente es responsable del proyecto "Oportunidades de aprendizaje al aire libre: cambio de prácticas en guarderías y jardines de infancia urbanos".



Ana Pinheiro

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti

INED – Centro de Investigação e Inovação em Educação

OFEI - Observatório para o Futuro da Educação de Infância

Portugal

<https://orcid.org/0000-0003-3285-4003>

acp@esepf.pt

Profesora en la ESEPF. Inició su carrera profesional en 1989 como educadora de infancia y coordinadora pedagógica. Se incorporó a la enseñanza superior como docente en 2001. Completó una maestría en Tecnología Educativa en 2005, en la Universidad de Minho, Portugal y un doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad de Porto, Portugal en 2012. Es investigadora en el INED - Centro de Investigación e Innovación en Educación de la ESE-IPP, Portugal y miembro colaborador del Centro de Investigación Paula Frassinetti en la ESEPF y miembro del comité ejecutivo de Observatorio para el Futuro de la Educación Infantil. Es experta de la Agencia de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (A3ES).

EXPERIENCIAS

El Centro de Reutilización Creativa ReMida Buenos Aires presenta la Experiencia Camalote

The ReMida Buenos Aires Creative Reuse Center presents the Camalote Experience

Giselle Balero Reche, ARGENTINA

RESUMEN

El Centro de Reutilización Creativa ReMida Buenos Aires, miembro del Network Internacional con sede en Reggio Emilia (Italia), presenta un proyecto gestado durante el contexto de Pandemia Covid 2019 denominado Experiencia Camalote que pone en primer plano la voz de niños, niñas y docentes, las ganas de estar cerca, de sortear los obstáculos y colaborar con lo que está por venir. Inspirado en la filosofía de Reggio Emilia pero en permanente diálogo con la tradición local y su propia identidad (gubernamental y único en América) el Centro expone, en el marco de los requerimientos de una Documentación Pedagógica, algunas coordenadas pedagógicas: el valor de la metáfora y la imagen de rizoma, que surgieron a lo largo del recorrido y que se considera continúan vigentes, pudiendo enriquecer debates educativos actuales.

Palabras clave: Reggio Emilia, Atelier, Creatividad, Documentación Pedagógica, Reutilización

ABSTRACT

The ReMida Buenos Aires Creative Reuse Center, a member of the International Network based in Reggio Emilia (Italy), presents a project conceived during the context of the Covid 2019 Pandemic called the Camalote Experience that puts the voice of children and teachers in the foreground. The desire to be close to each other, to overcome obstacles, and to collaborate with what is to come. Inspired by the philosophy of Reggio Emilia but in permanent dialogue with local traditions and its own identity (government-run and unique in the American continent), the Center exposes, within the framework of the requirements of Pedagogical Documentation, some pedagogical orientations, the value of metaphor and the image of the rhizome, which emerged throughout the journey and which is considered to be still valid, being able to enrich current educational debates.

Keywords: Reggio Emilia, Atelier, Creativity, Pedagogical Documentation, Reuse



Fuente: Centro ReMida Buenos Aires
Figura 1. Presentación ReMida Buenos Aires 2024 Centro ReMida Buenos Aires.



Fuente: Centro ReMida Buenos Aires
Figura 2. Espacio de Atelier 2019 Centro ReMida Buenos Aires

BREVE PRESENTACIÓN DEL CENTRO REMIDA BUENOS AIRES

El Centro de Reutilización Creativa ReMida BA es un proyecto cultural de sostenibilidad, creatividad e investigación sobre materiales de desecho. Promueve la idea de que el desperdicio, lo imperfecto, es portador de un mensaje ético, capaz de promover reflexión, ofreciéndose como recurso educativo, escapando así a la definición de inútil y desperdicio.

Es un espacio de creación y experimentación, inspirado en la pedagogía de Reggio Emilia, que permite acercar estos materiales de descarte industrial a contextos educativos, explorar otras formas de entrar en relación con ellos, desarrollar experiencias estéticas creativas, profundizar en la Cultura del Atelier y en el registro de los procesos a través de la Documentación Pedagógica.

Se enmarca en la meta 4.7 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, contribuyendo a la construcción de una Ciudad Educadora. Forma parte de una Red de centros en el mundo, siendo el primero en América y el único con gestión gubernamental, ya que depende de la Dirección General de Planeamiento Edu-

cativo del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina). Teniendo bajo su órbita la responsabilidad de extender una declaración y un posicionamiento teórico y ético sobre las Infancias y la inspiración reggiana en permanente diálogo con la tradición local.

Es un lugar donde la escucha, la reflexión y la participación, también, son protagonistas y un espacio que desde sus inicios ha intentado trabajar la consistencia entre discurso y acción. Está destinado, en una primera etapa, a docentes y estudiantes de formación docente de nivel inicial y niños/as de nivel inicial de 3 a 5 años.

Quienes visitan el Centro, desde su apertura en junio de 2017, reciben una activación en el Espacio de Atelier, formaciones específicas, publicaciones, acompañamiento, asesoramiento en los propios contextos y retiro ilimitado de material de descarte. ReMida solicita a las empresas el aporte de piezas o materiales de descarte de la línea de producción, errores, segunda selección que no pueden ser comercializados (por ende, sin costo). Los mismos son recibidos y curados en el Centro y puestos a disposición para ser retirados para proyectos educativos, creativos o culturales, quedando prohibida su reventa. Se elabora la estrategia

de recolección, las cantidades, frecuencia de entregas de acuerdo a cada donante.

El *Reggio Approach* y la constitución de los ReMIDAS en el mundo, constituyen una oportunidad para profundizar, cuestionar, descubrir y continuar aprendiendo e investigando acerca del mundo de los niños y las niñas a partir del fortalecimiento de la práctica docente. Por lo cual se propone, también como objetivo, promover diferentes aspectos del pensamiento para interactuar con los materiales desde una perspectiva sustentable (4R: recolección, reducción, reutilización, reciclado), de respeto por la materia, el ambiente y el ser humano.

Desde su gestación el proyecto apunta a ser sostenible, es una experiencia que nace y se nutre de un trabajo en red. Bajo la modalidad de alianzas estratégicas, se propone eficientizar los recursos disponibles dentro del gobierno, no superponer acciones con otras áreas y proyectos, valorando y dando lugar a la expertise de cada uno.

Nuestro equipo se gestiona de forma 'horizontal', favoreciendo la ampliación de la autonomía. Las decisiones se toman juntos, son cooperativas y compartidas. El diálogo y las opiniones no obstaculizan sino que apoyan el crecimiento profesional. Pretende ser

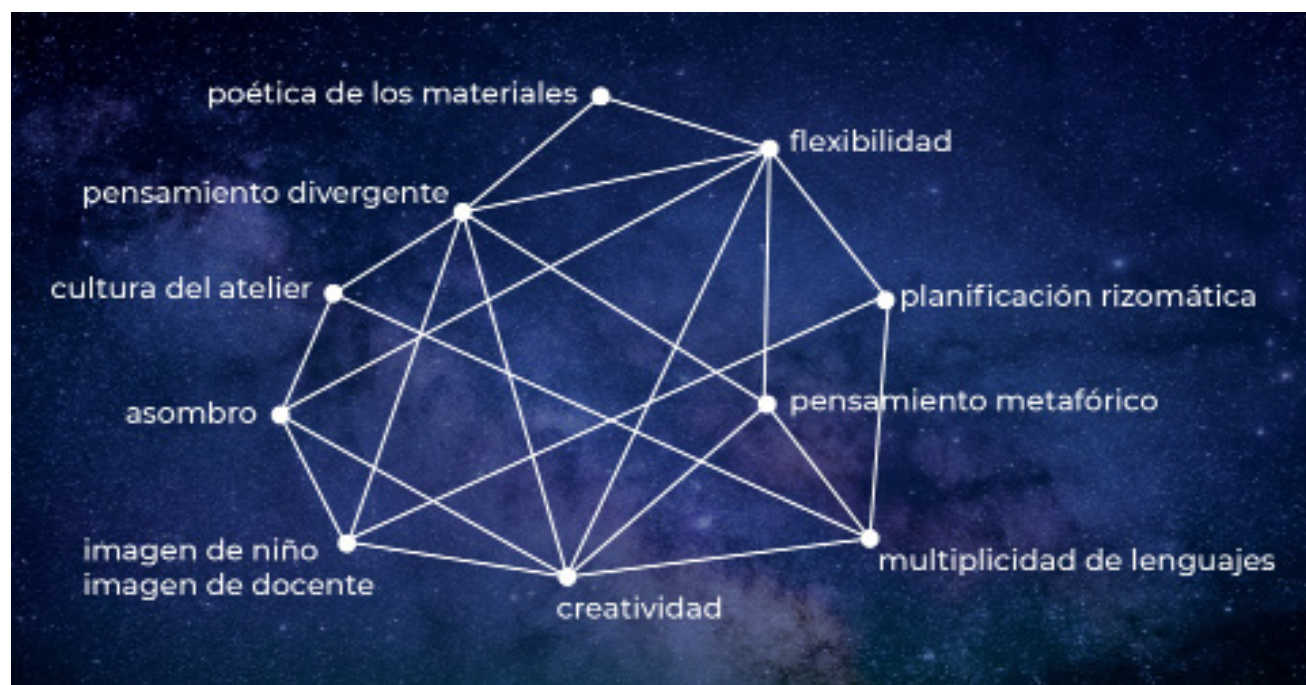
una experiencia de construcción participativa como motor de un modelo de organización, respetando los roles, responsabilidades y funciones individuales. Para nosotros son de gran importancia los momentos de reflexión y los espacios de confronto.

Los resultados clave del proyecto alcanzan a más de 300.000 impactados del nivel inicial de la Ciudad de Buenos Aires. Y se han puesto nuevamente en circulación 48 toneladas de material de descarte.

Teniendo en cuenta esta identidad se crean diversas líneas de investigación y profundización que tienen en cuenta una constelación de conceptos de la inspiración, propios y otros que surgieron del diálogo entre ambos.

DESARROLLAMOS ALGUNAS DE LAS COORDENADAS PEDAGÓGICAS QUE GUÍAN NUESTRAS LÍNEAS DE ACCIÓN

El Centro de Reutilización Creativa ReMida BA es un proyecto cultural de sostenibilidad, creatividad e investigación sobre materiales de desecho. Promueve la idea de que el desperdicio, lo imperfecto, es portador de un mensaje ético, capaz de promover reflexión,



Fuente: Centro ReMida Buenos Aires
Figura 3. Constelación de coordenadas pedagógicas Centro ReMida Buenos Aires.



Fuente: Centro ReMida Buenos Aires
Figura 4. Atelier Oniria 2022 Centro ReMida Buenos Aires

ofreciéndose como recurso educativo, escapando así a la definición de inútil y desperdicio.

Es un espacio de creación y experimentación, inspirado en la pedagogía de Reggio Emilia, que permite acercar estos materiales de descarte industrial a contextos educativos, explorar otras formas de entrar en relación con ellos, desarrollar experiencias estéticas creativas, profundizar en la Cultura del Atelier y en el registro de los procesos a través de la Documentación Pedagógica.

La dimensión poética de los materiales de descarte

Al Centro de Reutilización Creativa ReMida BA llegan materiales de descarte industrial de la Ciudad de Buenos Aires. Los materiales cambian de su función productiva, resignificándose en un ambiente educador. Los dotamos de sentido en el plano de la imaginación y la fantasía, explorando su capacidad expresiva. La propuesta responde con un criterio: pedagógico, ético, estético y sustentable.

Se disponen para ser “re” observados, tocados e investigados. Las composiciones construyen un paisaje matérico de organización funcional con decisiones de curaduría que favorecen los procesos creativos.

En la Universidad de Harvard a través de Project Zero se desarrolló el Programa Pensamiento Creativo que define una serie de hábitos de pensamiento que

son fundamentales para el pensamiento creativo y crítico, utilizan seis (6) hábitos para explorar el trabajo artístico y temas específicos de la currícula: 1. Razonar, 2. Comparar y conectar con ideas para priorizar la adquisición de conocimiento, 3. Tomar perspectiva, 4. Cuestionar e investigar, 5. Observar y describir y 6. Buscar complejidad.

Estas rutinas son fundamentales para lograr interpretar, analizar, evaluar, inferir, así como emitir un juicio fundamentado, explicar lo evidente, conceptualizar y contextualizar experiencias.

En una entrevista de EduCaixa sobre ¿Qué vale la pena *aprender en la escuela?*, a David Perkins profundiza y señala que esto “Significa dirigir la educación hacia la interdisciplinariedad porque hoy en día casi todos los problemas naturales a los que nos enfrentamos tienen un carácter interdisciplinario”.

Es por ello, que la experiencia de retiro y trabajo con los materiales intenta convertirse en una práctica de exploraciones, percepciones, empatía, cuidado y compromiso con las materialidades, el ambiente y los destinatarios; bajo el lente de las relaciones entre diversas disciplinas.

Cultura del Atelier

Los espacios pueden ser lugares que nos autorizan o no, que nos acogen o nos expulsan, que favorecen las relaciones, la curiosidad y la comunicación.

Se ofrecen como lugares de convivencia e investigación. Lugares solitarios, para pequeños grupos y para compartir entre todos. Lugares de conversación, de silencio, de creación y contemplación. En este sentido, espacios de aprendizaje como toda experiencia que sucede en distintos momentos y espacios donde la sala no es el único lugar.

A partir de esto se considera el ambiente como interlocutor educativo. Pensamos y desarrollamos ambientes flexibles y transformables, salas y aulas interconectadas, espacios multiuso propicios para esta acción. Rinaldi citada en Ceppi y Zini (2009) nos habla de: “Un ambiente que brinde placer de uso, que pueda ser explorado y vivido con todos los sentidos, una inspiración para ulteriores progresos. Un ambiente en su conjunto empático, o sea capaz de captar, pero también de brindar sentido a las vivencias de las personas que lo habitan” (p. 120).

A partir de ello entendemos el Atelier como un lugar dinámico y participativo, permeable a cada nueva necesidad, posibilitando diferentes campos de exploración simultáneos que se retroalimentan constantemente. En el Atelier no separamos el juego, la investigación, el arte y el momento de aprender, el espacio físico del atelier posibilita esta integración.

El atelier reconoce un niño enriquecido con recursos, dotado de intereses y en interacción. En el marco de un diseño complejo se gesta como un lugar donde

habilitar la mano y la mente, afinar el oído, la aplicación gráfica y pictórica, sensibilizar el buen gusto y el sentido estético.

El Atelier es, por lo tanto:

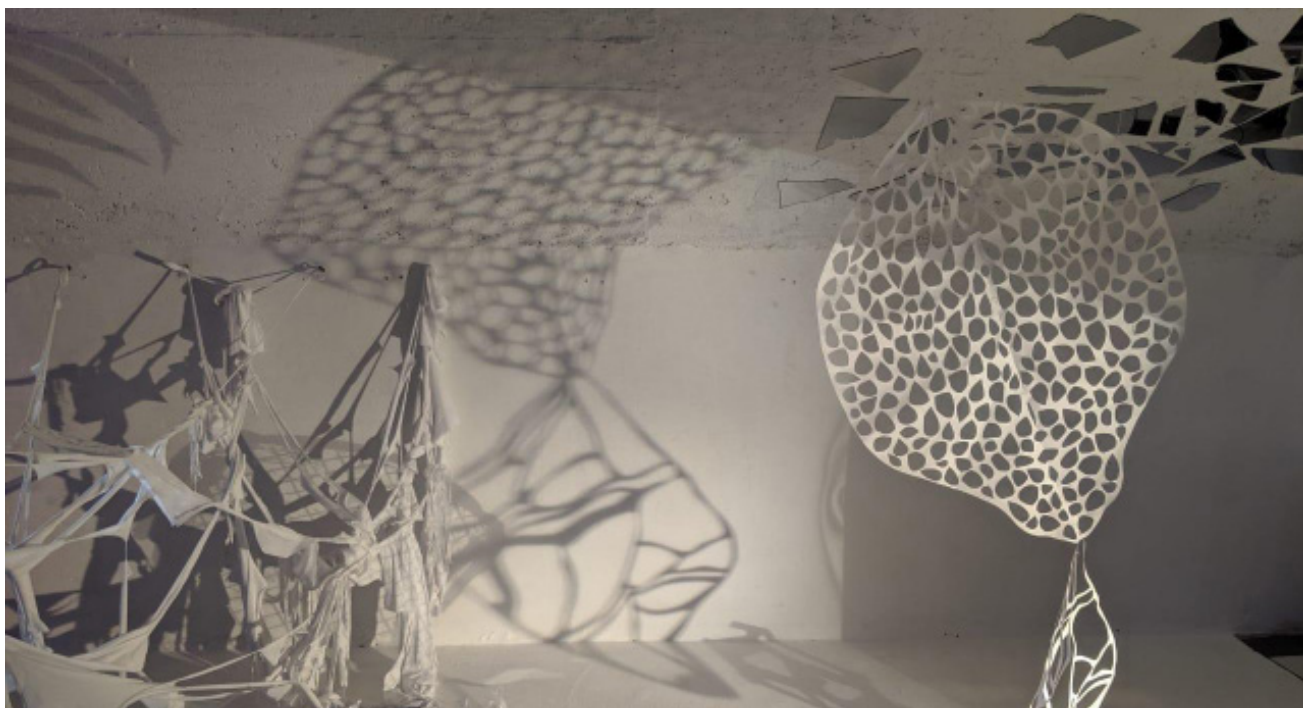
- Una manera de gestar y habitar la escuela.
- Un espacio flexible donde los múltiples lenguajes se ofrecen sin jerarquías como forma de aprender.
- Una manera de construir conocimiento colectivo, a partir de la Documentación, con el objetivo de fortalecer un patrimonio común entre las experiencias y prácticas docentes.

Gandini (1993) afirma que:

“La reflexión constante acerca de la práctica diaria con los niños, a la luz de esta teoría, lleva a las docentes a observar en un modo participante a los niños trabajando en proyectos en pequeños grupos. Las docentes toman los intereses de los niños, sus ideas, y se las devuelven con la posibilidad de extenderlas y relanzarlas.”

Es por ello que nos planteamos un eje de indagación. Este modelo de indagación científica consiste en formular preguntas, establecer hipótesis y descubrir algunas reglas generales a partir de la observación, la escucha y la práctica.

Al crear un espacio de propuestas para las infancias se nos presentan distintos lenguajes, habilidades, competencias y fenómenos que nos interesará poner en órbita para observar e indagar; conceptos que fun-



Fuente: Centro ReMida Buenos Aires
Figura 5. Atelier 2019 Centro ReMida Buenos Aires



Fuente: Centro ReMida Buenos Aires
Figura 7. Atelier 2019 y Oniria 2022 Centro ReMida Buenos Aires



Fuente: Centro ReMida Buenos Aires
Figura 6. Atelier 2019 Centro ReMida Buenos Aires

cionan en relación, difíciles de observar de manera aislada.

La profunda relación que existe entre estos fenómenos sucede en forma simultánea y no presenta jerarquías; resulta muy útil entonces volver sobre la imagen del rizoma para graficar esta red. En el “pensamiento rizomático” cualquier concepto puede vincularse con cualquier otro para observar y analizar un fenómeno desde una perspectiva más creativa, más abierta.

Un eje de indagación para observar e investigar lo que sucede en un espacio de atelier funciona como un rizoma: conceptos, lenguajes y habilidades en red, vinculados entre sí.

Documentación Pedagógica

“Toda documentación nace -y navega- con un plan detallado de observación y escucha. Practicar la escucha es decisivo para que el niño o la niña construyan un sentido a lo que hacen y encuentren el placer y el valor de querer comunicarse. Escuchar es, en realidad, un arte para entender la cultura infantil: su forma de pensar, hacer, preguntar, teorizar o desear. Escuchar significa estar atento, con todos los sentidos, a reconocer todos los lenguajes de la infancia en su relación con el mundo.”

Hoyuelos (2007)

¿Qué es la Documentación?

La Documentación es una construcción narrada que nos ayuda a conocer mejor la Cultura de la Infancia. Se constituye como una herramienta para la práctica pedagógica y la comunicación, que hace visibles los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es, por lo tanto, una relación de escucha y observación planificada que se construye a partir de registros escritos, visuales y/ o auditivos, entre otros. Entendemos que si bien, no se concibe como una crónica lineal de los hechos, los registros deben ser interpretados para comunicar un mensaje preciso y convertirse en relato. Un relato que evidencia habilidades metacognitivas y de comprensión, brindando herramientas para dar nuevos sentidos a los contenidos de las propuestas y transformar nuestras prácticas educativas, siempre factibles de ser reinterpretadas.

La Documentación es la memoria viva y escucha visible que construye el Patrimonio Cultural de una institución y/o comunidad.

“La documentación hace visible el aprendizaje y, de esa manera, se potencian las oportunidades desde las cuales construir y aprender. Además, constituye una herramienta de comunicación con las familias, que supone la selección de materiales que den cuenta de los recorridos realizados por cada niño/a.”

(GCABA 2020, p. 27).

¿Para qué documentar?

Retomando otras experiencias llevadas a cabo en el Centro ReMida Buenos Aires, podemos decir que la Documentación se propone como objetivos:

- la visibilidad de los aprendizajes;
- la reflexión de las prácticas docentes;
- la documentación institucional como herramienta de gestión;
- la construcción de identidad de la escuela;
- la construcción de conocimiento como patrimonio común. Documentando construimos la identidad de la institución, tejemos su historia como práctica cultural y democrática. Requiere de energía y esfuerzo, pero guarda maravillas.

Los registros pedagógicos nos acercan a una futura Documentación para la cual serán necesarias, entonces, la interpretación, el confronto y una posterior difusión.

Observación y Escucha

“Observar es un verbo activo, un acto creativo que requiere nuestra interpretación, por lo tanto observar implica pensar de nuevo, pensar sin prejuicios”. (Davoli, 2011, p. 16)

Hacer visibles los aprendizajes, pensamientos y emociones representa un desafío que lleva implícito una actitud de observación y escucha. Esta actitud, que es de conocimiento, es siempre subjetiva y otorga solidez a esa mirada, contiene nuestras hipótesis, expectativas, marcos referenciales y también nuestras incertidumbres. Así pues, observar es conocer. Conocer para entender y entender cómo y por qué lo hacemos. Como ya hemos dicho, observar es un proceso que requiere sumergirse en lo observado, desplazarse, hacer preguntas que permitan reflexionar sobre el proceso, no para describir lo que sucede, sino para estar ahí dentro de otro modo y “captar” el sentido.

“El niño es portador de teorías, interpretaciones, preguntas y es coprotagonista de los procesos de construcción de su propio conocimiento, el verbo más importante que guiará la acción educativa no será ya hablar, explicar o transmitir, sino escuchar.” (Rinaldi, 1994 en Altimir, 2010)

Observar es escuchar, se constituye allí una relación de reciprocidad, de conexión y diálogo.

Por lo tanto, es una actitud que requiere una disponibilidad receptiva que contemple a niñas y niños como creadores y transmisores de cultura, a sentirse legitimados y escuchados.

Es la escucha entonces, disponibilidad y derecho para constituir sus propias cartografías de aprendi-

zaje, recorridos también para las y los maestros, que implican escuchar y observar con todos los sentidos para convocarse “a repensar lo pensado, revisar sus posiciones e involucrarse en la curiosidad de los que aprenden” (Freire, 2011, p. 45) y fundamentalmente replantear sus teorías en una actitud reflexiva y transformadora que hace posible el devenir de la historia.

El registro

El registro es un modo de atesorar un instante y volverlo relato. Es un primer acercamiento que podemos poner en práctica desde lo visual, lo escrito o lo auditivo, y está mediado por la intención del proyecto y nuestras competencias. Para registrar es importante utilizar el instrumento que nos resulte más amable, pudiendo también ser un conjunto de éstos: papel y lápiz, grabadores de audio, cámaras fotográficas, etc.

¿Cómo elegir en qué hacer foco?: El Acto Significativo

Resulta importante aclarar que las puertas de ingreso a la Documentación (y las nuevas que se abren durante el recorrido) son múltiples. Desde la experiencia ReMida nos hemos detenido en el Acto Significativo. Entendido como un momento que nos sorprende, una frase que nos resuena, una intervención que toma protagonismo o un intercambio entre pares que nos convoca. Algo que nos asombra, que “nos llama” y cobra cierta centralidad.

Todos los actos se vuelven significativos cuando son enfocados por la atención. En estos casos, también, se vuelve indispensable organizar la atención alrededor de posibles objetivos. Por ejemplo: preterminando algunos ejes de interés para poder reconocerlos cuando sucedan. También, intentando mantener una actitud de apertura hacia aquello que espontáneamente convoca a la atención.

Estos reconocimientos se ven incrementados en sus significados al vincularlos entre sí construyendo un Rizoma de sentidos que facilitan el avance de los desarrollos pedagógicos. Y se transforman en posibles recursos para transitar la incertidumbre que acarrea la renovación que implica el Acto de Documentar.

Interpretación y Confronto

La interpretación es una actitud ética y política que invita a detenernos y volver a escuchar, relacionando lo observado y registrado. Por lo tanto, pone de manifiesto nuestros marcos teóricos, referencias, dudas y subjetividades en relación a lo documentado.

Se convierte en la primera mirada del proceso y

nos convoca a ir más allá del registro. De este modo, la interpretación, nos acerca aún más a la posibilidad de indagar y reconocer la construcción del saber, del comprender y del sentir.

Surge así, de la experiencia relacional de recorridos, la elaboración de estrategias dialógicas que recuperan saberes previos, hipótesis planteadas y registros como parte constitutiva de los procesos metacognitivos.

Con un pensamiento de agricultor, las y los maestros rastrillamos para entender nuevas formas de conocer. Esto requiere interpretar, relacionar y encontrar el sentido que abre a nuevos asombros, a preguntas que profundicen y desafíen. Implica escuchar y comprender, lo que hace indispensable una disposición y actitud de diálogo.

El confronto es un término en italiano que elegimos e intentamos poner en práctica, siempre en diálogo con nuestra tradición local.

“El italiano *“confronto”* es completamente opuesto al inglés *“confrontational”*, aunque a veces pueda suponer confrontarse con algo. Es buscar a las personas porque queremos apreciar desde su punto de vista, o “mirar” algo que somos o hacemos “a la luz de” otra forma de ser o hacer. Es un concepto importante en Reggio.”

(Vecchi, 2013, p. 54)

Podemos decir que este concepto forma parte de la Cultura del Atelier y representa uno de sus rasgos distintivos. Producir una forma de confrontación mutua y diálogo entre distintos enfoques y formas de pensar colabora y enriquece las posibilidades y potencialidades de la práctica educativa.

Es por ello, que nos resulta relevante pensar en esta práctica durante el camino de la Documentación. Volver sobre aquello que observamos y/o registramos, donde detuvimos nuestra atención a la luz de otras miradas -participantes o no de lo que sucedió-, con el objetivo de conversar sobre ello a partir de una escucha blanda y atenta. Donde las experiencias, opiniones y aportes de cada “confrontador” abonen a una reflexión más profunda y enriquezcan nuestro viaje.

Escuchar, reflexionar, disentir, acordar para el bien común y con el objetivo de hacer de la Documentación un Patrimonio Común, que trascienda los muros.

Comunicación

Comunicar una Documentación es el paso final (o un nuevo punto de partida) de un proceso circular.

Su impacto aumenta cuando, a la luz del debate entre colegas, se da una nueva interpretación de lo ocurrido. Es aconsejable habilitar estos espacios donde los docentes puedan ofrecer y recibir una mirada crítica y enriquecedora sobre su documentación.

Algunos puntos a tener en cuenta:

Una comunicación más eficaz... Cuando la intención es clara, más fácil será hacerla visible.

Dirigir el relato. Preguntas, comentarios, frases que los niños y las niñas hayan expresado durante el proceso para enriquecer el documento.

Seleccionar el registro significativo. Recortar y elegir el material que visibilice el nuevo aprendizaje.

Editar el material recogido. Que se convierta en un material para ver y leer de manera ágil y efectiva. Tener en cuenta quién es el receptor de la información y cuál es el formato más eficaz para hacer visible eso que queremos compartir.

Partiendo de este marco general, en este artículo nos interesa detenernos en una propuesta que surgió en el contexto de la Pandemia COVID-19 y que nos invita a reflexionar y volver sobre dos coordenadas pedagógicas en particular que creemos continúan vigentes.

Consideramos que es una necesidad seguir profundizando en las transiciones, los pasajes que construyen la historia de la educación. Esos pasillos que hacen al tránsito entre un momento y otro.

BIENVENIDOS A LA EXPERIENCIA CAMALOTE

La aparición de la pandemia suspende el escenario arquitectónico escolar y las acciones ingresan repentinamente a la virtualidad (una superficie inmaterial desde lo físico con un enorme grado de fluidez). Esta condición altera las relaciones entre certezas e incertidumbres.

Es en esta nueva realidad que comienza a tener forma esta experiencia que pone en primer plano la voz de niños, niñas y docentes, las ganas de estar cerca, de sortear los obstáculos y colaborar con lo que está por venir.

*Plantas enredaderas de diferentes variedad
y especies que se unen en islas que flotan.
La corriente del río que las arrastra
y van aumentando su tamaño más y más...*

El camalote nos habla de una experiencia de (y en) comunidad que crece y se fortalece.



Fuente: Centro ReMida Buenos Aires, ilustraciones de Pablo Gambadori.
Figura 8. Cuadernos de trabajo Experiencia Camalote

Se trata de una iniciativa democrática, articulada y colaborativa entre donantes de material industrial, otras áreas del Ministerio de Educación y otros ministerios, que se fortalece a partir del recorrido, la inspiración y la experiencia de otros ReMidas del mundo.

Tiene como eje principal la entrega de kits (con materiales de descarte previamente seleccionados, investigados y curados) a escuelas de nivel inicial de gestión estatal y privada.

Materialidades presentes en el kit: plástico, textil, metal, vidrio, papel, cartón, material natural.

Cualidades: rigidez, flexibilidad, textura, peso, transparencia, temperatura, entre otras.

La experiencia ofrece, además del kit:

- Una visita virtual llamada los “Recorridos del Agua”¹ con la posibilidad de profundizar en diversas líneas conceptuales, conocer otras experiencias de ReMidas en el mundo, descargar documentos, propuestas para llevar adelante en casa o en la sala. El agua nos inspiró esta vez, y de ella aprendimos en aislamiento. Tomamos su cualidad adaptativa, su fluidez y su capacidad de abrir nuevos caminos.

- Cuadernillos digitales descargables: 1) Presentación de la Experiencia, 2) Propuestas para realizar en distintos contextos (casa, escuela y plaza), 3) Camino hacia la Documentación Pedagógica.

- Tres talleres de formación virtual que acompañaban estos cuadernillos.

- Tres encuentros de formación en el marco de los Espacios de Mejora Institucional.

Podríamos detenernos en varios de los momentos que recorrimos a lo largo de la implementación de esta propuesta durante el 2020 y 2021, pero evaluamos oportuno, para este momento, detenernos en dos conceptos constitutivos que continúan vigentes instalándose en el resto de nuestras propuestas y que nos resultan indispensables al momento de seguir pensando y haciendo escuela: el valor pedagógico de la metáfora y la planificación rizomática.

El valor pedagógico de la metáfora

La inspiración de Reggio Emilia y los recorridos locales nos llevan a profundizar en el pensamiento metafórico, por su ineludible vinculación a la infancia y la creatividad. Un lenguaje propio de los niños y las niñas, visible en su forma de comunicar y habitar la realidad de manera extraordinaria y la convicción de que la metáfora implica un proceso inmensamente creativo.

En una investigación de Civarolo, Andrana, Bruzoz y Simón (2020) se cita, en palabras de Lakoff y Johnson, “la metáfora es la expresión de una actividad cognitiva conceptual, categorizadora, mediante la cual comprendemos un ámbito de nuestra experiencia en términos de la estructura de otro ámbito de experiencia”. Siguiendo a estos autores: “la metáfora constituye uno de los mecanismos conceptuales por medio de los cuales representamos el mundo y lo representamos en relativa concordancia con la manera en que lo experimentamos”(p.10).

En este sentido, la metáfora nos ayudó a transitar algo doloroso e inesperado como fue la pandemia. Expresando la realidad de otro modo y navegando en su capacidad de generar conexiones desde múltiples formas encontramos un punto de partida para iniciar el viaje...repensarnos, comunicar, diseñar, proponer y, así, continuar.

La metáfora del Camalote para los adultos se convirtió en un río incierto en el que navegar. Por momentos calmo, por momentos agitado, con poco caudal con mucho caudal, más profundo menos profundo, pero cuyo tránsito daba cuenta de la fortaleza (o no) de las raíces que sostenían. Además, del encuentro con otros camalotes que alivianan y fortalecen ese navegar.

Para los niños y las niñas como los camalotes se trasladan por los ríos, una caja de tesoros viajó hacia ellos (donde quiera que estuvieran). Las materialidades que contenía asombraban y profundizaban sobre: las cualidades de los camalotes, del contexto en el cual se alojan y en el que vivimos, para imaginar, crear historias y jugar.

Creemos esencial señalar su valor pedagógico en tanto que:

“La construcción de metáforas es un proceso que conduce a procedimientos inusuales, inesperados y a menudo originales. Corresponde a una actitud de investigación y participación en la realidad, que insta al pensamiento a abrirse y a expandirse más allá de los límites canónicos.”

Reggio Children (2022).

Siendo de este modo, un auténtico sistema organizador del desarrollo intelectual; una herramienta de conocimiento que crea formas distintas de ver el mundo. Hablar de metáfora y su capacidad de conectar trajo de manera casi espontánea la imagen del RIZOMA.

La imagen de rizoma

Término que tomamos de tres grandes áreas: la filosofía, el arte y la biología y que se detiene en las relaciones, los encuentros y pasajes.

Creemos que esta imagen puede ser una herramienta para inspirarnos sobre una manera de planificar, reflexionar, organizar el conocimiento y/o desarrollar un proyecto, donde cada experiencia planteada se relacione con la siguiente, fortaleciendo sus conexiones.

Es por ello que el recorrido que se propuso durante la Experiencia Camalote fue diseñado a partir de la imagen de un Rizoma proponiendo una experiencia de planificación más flexible y relacional.

Como el crecimiento de las raíces de las plantas, un tallo central horizontal desde el que se despliegan, mezclan y entrecruzan diferentes tallos. Vinculamos esta metáfora con un modo de aprender en la escuela que expande, relaciona, permite adaptarte a los emergentes, cambiar el rumbo, y optar por varias formas de entrada al proyecto.

En un rizoma no hay jerarquías, todas sus partes son igual de importantes, tampoco hay opuestos porque cada singularidad se piensa como lo que es, y como parte de un todo. El camalote crece desde las raíces que se sumergen hasta las hojas que flotan y asoman a la superficie.

Podemos relacionar esta imagen y concepto con un modo de aprender en la escuela que expande y relaciona. Entendemos la planificación como una herramienta de investigación que a partir de su vinculación con el rizoma pone en diálogo múltiples áreas, disciplinas y miradas que construyen contextos de aprendizaje colaborativos.

Consideramos que tanto la enseñanza como el aprendizaje son relacionales y como acto vincular se convierte en un acto social que trasciende las paredes de la escuela y compromete a la comunidad toda. Desde esta perspectiva, la planificación no es un acto conclusivo sino una invitación a una construcción dinámica cultural y democrática.

Este modo de pensar no va en detrimento de una secuencia sino que invita a mantener latente una condición de flexibilidad y apertura frente al emergente, desde la perspectiva de la escucha.

Cada una de las propuestas/conceptos/preguntas que surgieron en el rizoma de esta experiencia, son una entrada y una manera de atravesar un eje temático desde diferentes áreas del conocimiento, disciplinas y contextos (como espacios interlocutores): Escuela, Casa, Plaza, en la presencialidad y en diálogo con la virtualidad.

1. Disponible en: <https://view.genial.ly/5f57e07408563f0d8a876e46/presentation-visita-virtual>



Fuente: Centro ReMida Buenos Aires
Figura 9. Plantilla de trabajo sobre Imagen Rizomática

REFLEXIONES

A modo de palabras finales o parada en este viaje (que continúa) retomamos tres ideas centrales:

- Como todo proceso de aprendizaje, este recorrido se fortalece en red requiere del otro, es rizomático, dinámico, continuo y flexible.
- Reconocer la voz de la Infancia, las familias y la escuela genera un sistema de relaciones que se nutre de la observación y de la escucha atenta.
- La documentación institucional es una herramienta de gestión que abona a un patrimonio común.

Como mencionamos anteriormente son muchos los aprendizajes que surgieron, a lo largo de este camino, sobre los cuales nos interesa seguir conversando y confrontando.

Detenernos sobre dos coordenadas centrales (El valor pedagógico de la metáfora y la planificación rizomática) nos invita a hacer foco, a profundizar, establecer continuidad y poder dar cuenta de su vigencia en los debates actuales.

Este recorte abona a la construcción de una documentación que reconoce y recorre el camino transitado, otorgando sentido de pertenencia a un colectivo, como forma de fijar un suceso reconocible en el tiempo y el espacio que habitamos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altimir, D. (2010). *¿Cómo escuchar a la infancia?*. Octaedro/Rosa Sensat.
- Civarolo, M. y Perez Andrada M. (2011). *Primeros pasos en la documentación pedagógica: cómo hacer visible la cultura de la infancia*. Buenos Aires: Hola chicos S.R.L.
- Davoli, M. (2011). *Documentar procesos, recoger señales, en Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela*. Octaedro.
- Dolci, M. (2011). *Afinando la vista para captar los momentos, en Documentar la vida de los niños y niñas en la escuela*. Octaedro.
- Freire, P. (2011). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gandini, L. (1993). Fundamentals of the Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education. *Journal Article Young Children*, 49(1), 4-8.
- Gardner, H. (2016). Harvard Project Zero: A personal history. Harvard Graduate School of Education. <http://www.pz.harvard.edu/resources/harvard-project-zero-a-personal-history>
- GCABA (2020). *Diseño curricular para la Educación Inicial: Niñas y niños de 4 y 5 años*. Buenos Aires: Ministerio de Educación e innovación.

Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Mallaguzzi*. Octaedro/Rosa Sensat.

Hoyuelos, A. (2007) Documentación como narración y argumentación. *La Documentación. Identidad y Autonomía. Aula de Infantil*, 39. <https://red.aeiotu.org/wp-content/uploads/2021/01/M-ORGPEDAGOGICA-1-Documentacion-como-narracion-y-argumentacion.pdf>

Mazzoli, F. (ed.) (2005). *Documentare per documentare, esperienze di documentazione nei servizi educativi dell'Emilia-Romagna*. Bologna: Laboratorio Documentazione e Formazione.

Perkins, D. (2019). *Entrevista a David Perkins: ¿Qué vale la pena aprender en la escuela?* EduCaixa <https://www.youtube.com/watch?v=Chgn6qKQNTs>

Project Zero (2024). *Thinking routines*. <https://pz.harvard.edu/thinking-routines>.

Reggio Children (2022). *Un pensamiento festivo*. Reggio Emilia Approach <https://www.reggiochildren.it/un-pensamiento-festivo/>

ReMida BA (2020). *Recorridos del agua*. Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. <https://view.genial.ly/5f57e07408563fod8a876e46/presentation-visita-virtual>

Sensat, R. (2012). *Red Territorial de Educación infantil de Cataluña: Documentar, una mirada nueva*. Octaedro.

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

Balero Reche, G. (2024). *El Centro de Reutilización Creativa ReMida Buenos Aires presenta la Experiencia Camalote*. RELAdEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 13(1), 141-153. Disponible en <http://reladei.com>

NOTA DE LA AUTORA: Este artículo recoge la voz de un equipo interdisciplinario del que formo parte y que trabaja sobre una gestión cooperativa, colegiada y relacional. Que reconoce a niños y niñas como ciudadanos activos y participativos de la cultura de la que forman parte, siendo co-constructores de esta cultura, de conocimiento e identidad. Con ellos y ellas comparto la autoría.



Giselle Balero Reche
Argentina
giselle.baleroche@bue.edu.ar

Docente y licenciada en educación inicial, especialista en educación, en gestión educativa y artista plástica. Profesora de Pedagogía y Planeamiento Estratégico en diversas universidades. Formada en Buenos Aires, San Pablo y Reggio Emilia. Coordinadora del Centro de Reutilización Creativa Remida Buenos Aires. Co fundadora de Qipi Argentina.

Periódico Infantil del Jardín de la Universidad Nacional: Una separata desde la Escuela de Arte para Niños y Jóvenes en Bogotá

Children's Newspaper of the Kindergarten of the National University: A Printout from the School of Art for Children and Young People in Bogotá

Jorge Raedó, COLOMBIA

RESUMEN

Este proyecto con el Jardín Infantil forma parte de la formulación de la Escuela de Arte para Niños y Jóvenes (EANJ) de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia, realizada en 2015. La finalidad de la Escuela de Arte para Niños y Jóvenes es proporcionar educación orientada por objetivos para conseguir una formación integral del niño en el multialfabetismo de los lenguajes del arte. Desarrolla en el alumno habilidades de expresión, alcanzando un nivel que le permitiría solicitar el ingreso en la educación vocacional y universitaria de artes. En este relato de experiencia se recuperan aportes del informe teórico sobre la EANJ (qué es, qué enseña, organización) y el desarrollo de un proyecto transdisciplinar realizado con el Jardín Infantil («El Periódico, separata Arte» en el Jardín). El proyecto se llamó Separata «Arte» de PIJUN (Periódico Infantil del Jardín de la Universidad Nacional), fue desarrollado con dieciocho niños y niñas de 4 años del grupo Jardín A. El objetivo era la representación en dos dimensiones de experiencias cotidianas vividas en el Jardín y sugeridas por los artistas invitados. La metodología combina la conducencia entre la maestra del grupo y los artistas invitados para que los estudiantes tengan una experiencia integral del cuerpo en el espacio y la

posterior exploración de los materiales de representación. Se realizaron diez sesiones de taller y una jornada de presentación de PIJUN Separata “Arte”, siendo el espacio de socializar la experiencia con otros grupos, familias y comunidad.

Palabras Clave: Artes, Artistas, Educación de la Primera Infancia, Taller, Lenguajes, Docente, Juego

ABSTRACT

This project with the kindergarten is part of the formulation of the School of Art for Children and Young People (EANJ) of the Faculty of Arts of the National University of Colombia, carried out in 2015. The purpose of the School of Art for Children and Young People is to provide goal-oriented education to achieve comprehensive training of the child in the multiliteracy of the languages of art. It develops expression skills in the student, reaching a level that would allow them to apply for admission to vocational and university arts education. In this experience report, contributions from the theoretical report on the EANJ (what it is, what it teaches, organization) and the development of a transdisciplinary project carried out with the kindergarten ("El Periódico, Separata Arte") are recovered. The project was called Separata "Arte" of PIJUN (Children's Newspaper, Kinder of the Na-

tional University)), and it was developed with eighteen 4-year-old boys and girls from Preschool Group A. The objective was the representation of two dimensions of daily experiences lived and suggested by the guest artists. The methodology combines co-teaching between the group's teacher and the guest artists so that the students have a comprehensive knowledge of the body in space and the subsequent exploration of the representation materials. Ten workshop sessions and a day of presentation of PIJUN Separata “Arte” were held, being the space to socialize the experience with other groups, families and the community.

Keywords: Arts, Artists, Early Childhood Education, Workshops, Languages, Teacher Role, Play

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Este proyecto con el Jardín Infantil forma parte de la formulación de la Escuela de Arte para Niños y Jóvenes (EANJ) de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia¹. La formulación fue realizada en 2015 por encargo del Decano de la Facultad de Artes y Arquitectura, Carlos Naranjo, a Jorge Raedó. La propuesta surge en y desde la Universidad integrando a algunas de sus instituciones como el Jardín Infantil² y el Colegio IPARM. El campus de la Univer-

sidad Nacional de Colombia en Bogotá es el escenario principal de la Escuela, en especial con el proyecto de cursos en horario extraescolar, eventos para familias y cursos de actualización para profesorado escolar. Se propone llegar a todos los niños, familias y centros escolares de Bogotá en tiempo escolar y extraescolar. Internet es el principal canal de comunicación para acceder a la sociedad bogotana y para distribuir recursos educativos a toda Colombia (fig.1). (Raedó, 2023)³.

La finalidad de la Escuela de Arte para Niños y Jóvenes es proporcionar educación orientada por objetivos para conseguir una formación integral del niño en el multialfabetismo de los lenguajes del arte. Desarrolla en el alumno habilidades de expresión, alcanzando un nivel que le permitiría solicitar el ingreso en la educación vocacional y universitaria de artes. En este relato de experiencia se recuperan aportes del informe teórico sobre la EANJ (qué es, qué enseña, organización) y el desarrollo de un proyecto transdisciplinar realizado con el Jardín Infantil («El Periódico, separata Arte» en el Jardín) de la Universidad Nacional de Colombia en Bogotá.

La EANJ abarca proyectos para tres syllabus⁴: Infantil (0-5 años), Básico (6-11 años), Avanzado (12-17 años). Hemos sumado más de 140 horas de trabajo con 200 alumnos de cuatro, ocho, trece y catorce años y sus profesoras. Las actividades se orientan por edades, el proceso de creación de la obra es el proceso educativo y los proyectos son transdisciplinares.

Como trabajo paralelo a la formulación teórica de la EANJ, realizamos tres proyectos de creación en codocencia, dos con el colegio y uno con el Jardín Infantil, ambos sitios en el campus. En Infantil trabajamos con niños y niñas de cuatro años. La directora de la institución, Margarita Corredor, acompañó

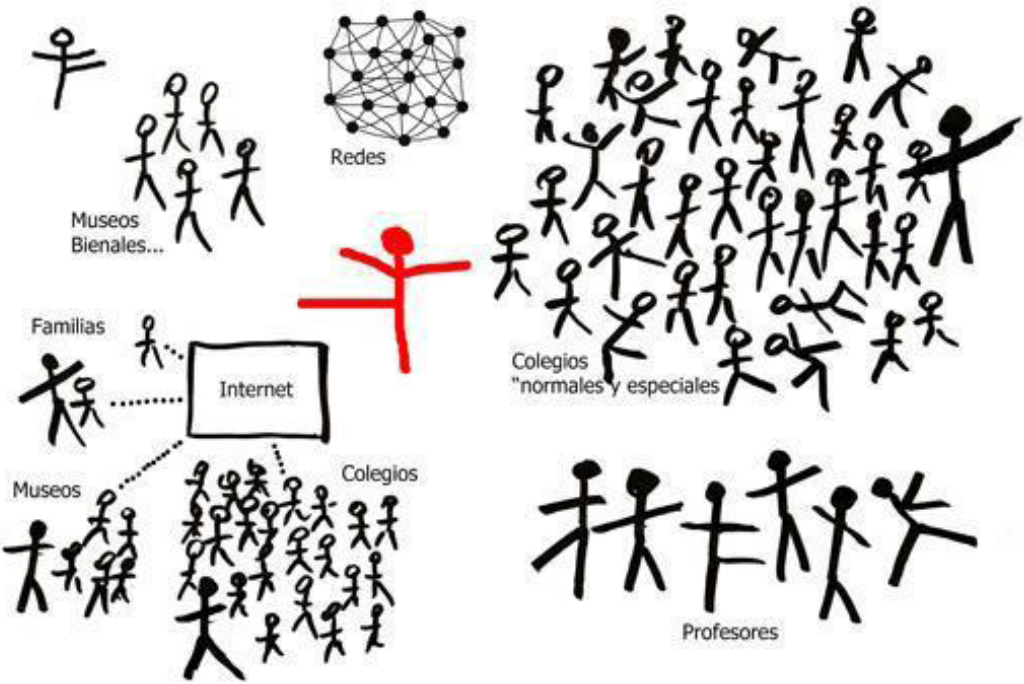


Figura 1. Esquema de posibles relaciones entre el artista educador, maestros, familias y la infancia.

la iniciativa y conformó grupos para un taller de 20 horas con los 18 alumnos, integrando esta propuesta a su proyecto de aula: El Periódico. Desde la EANJ se propusieron actividades en función de crear una separata de arte para el periódico en base a experiencias artísticas diversas vivenciadas por los niños durante diez semanas desde agosto-noviembre 2015 con el formato de taller se realizaron diez sesiones de dos horas cada una.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Una Escuela de Arte para Niños y Jóvenes es una atmósfera educadora y de cultura de convivencia donde los niños y jóvenes aprenden los lenguajes del arte jugando y dialogando con sus compañeros y profesores para expresar, construir y compartir lo que sienten y piensan (Heinimaa, 2022; Raedó, 2022a). El respeto al otro construye el hogar común. El arte es juego o es nada. Y todo juego tiene sus reglas. Queremos niños y niñas que crezcan como ciudadanos autónomos y libres de pensamiento y acción. Sólo ciudadanos así crean una comunidad abierta e inclusiva que trabaja por el bien común. Para ello hay que crear la Educación Básica de las Artes, de alcance nacional. ¿Cómo

empezar? Potenciando en los niños y jóvenes las tres “incompetencias básicas” o principios de la educación de arte: naturaleza (fig.2), utopía y poesía.

La naturaleza es donde vivimos, es lo que somos, nada es fuera de ella. El niño crece como un árbol. Lo que las raíces absorben se manifiesta en los frutos. Crecer es construir la narración personal y colectiva. Sorbo a sorbo el niño bebe de las artes que la Escuela le aporta, como el árbol bebe de la tierra. Los profesores damos herramientas para su crecimiento: técnicas artísticas y pasión por el oficio. Regamos sus raíces que no vemos, dándole confianza y apoyo para que fortalezca su autoestima y fe en sí mismo. Cuando el cielo está cubierto y no se ve el sol, el profesor le enseña las virtudes de la lluvia. (Raedó, 2022b).

Utopía (fig.3) es la capacidad de imaginar algo que no existe y hacerlo posible. Así es como el arquitecto imagina una casa, la dibuja, hace maquetas y la construye; el músico imagina el orden de unos sonidos para expresar pensamientos y sentimientos, escribe esos sonidos con notas en su mente o en un papel y luego los interpreta. Sólo hay una manera de construir la utopía: con el dominio de las técnicas y los procesos artísticos.

1. La Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia (UNAL) de la sede Bogotá es una unidad académica de este centro educativo creada en 1867. Actualmente dicta carreras de grado: Arquitectura, Artes Plásticas, Cine y Televisión, Diseño Gráfico, Diseño Industrial, Música y Música Instrumental. También cuenta con posgrados como las especializaciones en Animación, Diseño Urbano, Diseño y Desarrollo del Producto, Fotografía y Pedagogía del Diseño. Maestrías en Arquitectura, Arquitectura de la Vivienda, Artes Plásticas, Conservación del Patrimonio Cultural Inmueble, Construcción, Dirección Sinfónica, Diseño, Diseño Urbano, Educación Artística, Escrituras Creativas, Hábitat, Interdisciplinar en Teatro y Artes Vivas, Museología, Musicoterapia, Ordenamiento Urbano Regional, Pedagogía del Piano, Urbanismo y Musicología. También cuenta con un doctorado en Arte y Arquitectura.

2. El Jardín Infantil de la Universidad Nacional de Colombia, creado por el Acuerdo 86 del 14 de noviembre de 1975 del Consejo Superior Universitario, es una unidad académica especial de educación inicial no formal que tiene por objeto la atención, el cuidado y la formación de los hijos menores de cinco años de empleados, administrativos, docentes, estudiantes de pre y posgrado y pensionados de la Universidad Nacional de Colombia de la sede Bogotá, con el fin de contribuir al bienestar de los miembros de la comunidad universitaria. La misión del Jardín pretende implementar un proyecto pedagógico institucional que responda a todas las dimensiones del desarrollo de condiciones favorables para el crecimiento y salud integral de

los menores que son usuarios del programa.

3. Raedó, J. (2023) Proyecto «El Periódico, separata Arte» para la formulación de la Escuela de Arte para Niños y Jóvenes en Bogotá. Bogotá: Fronterad. (El artículo fue publicado el 9 de diciembre de 2015 y reeditado el 17 de noviembre de 2023 para recuperar las fotos perdidas durante el trasvase de información de la antigua plataforma de Fronterad a la actual). Disponible en: <https://www.fronterad.com/proyecto-el-periodico-separata-arte-para-la-formulacion-de-la-escuela-de-arte-para-ninos-y-jovenes-en-bogota/>

4. En educación el syllabus está compuesto por una programación de temas, un listado de actividades, tareas y objetivos propuestos, así como la forma de evaluar. En este sentido, el syllabus es el resumen de un curso o proyecto pedagógico curricular por etapas o edades.



Figura 2. Naturaleza es una “incompetencia básica” o principio de la educación de las artes.



Figura 3. Utopía como principio o incompetencia básica de la educación de las artes. Las artes imaginan y realizan utopías que consolidan nuestro universo simbólico y físico. La poesía como tercer principio es una actitud que busca el equilibrio entre el lenguaje como signifiicante y el lenguaje como significado. La belleza está en la búsqueda de ese equilibrio.

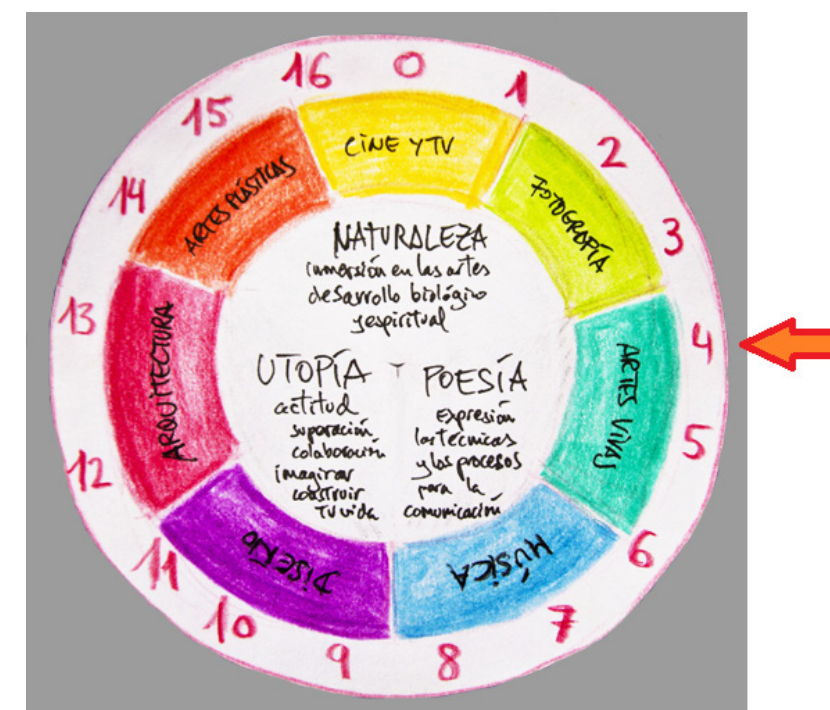


Figura 4. El currículum académico se armoniza moviendo tres ruedas.

Poesía es el lenguaje que trasciende al habla. El eje horizontal es el sintagmático, el que indica las normas, el que aprendemos como gramática (sea el lenguaje del arte que sea). El eje vertical es el eje paradigmático, el del significado. Si alteramos el eje horizontal, el significado varía en el eje vertical. El lenguaje surge del eje horizontal y cobra vida en el vertical transformándose en poesía. La vida de los hombres también se regula con gramáticas del comportamiento. Los sujetos de pensamiento libre y autónomo trascienden al “habla común”, irrumpen en el eje vertical con nuevas actitudes y significados que ensanchan los muros de la ciudad para darnos espacio a todos. (Raedó, 2022b)

Teniendo como vértice los tres principios o incompetencias básicas, se elabora cada proyecto en el marco de la escuela, se conjugan con las experiencias educativas escolares, los proyectos de aula y sus contenidos curriculares, así como con actividades extraescolares integradas en la vida social y comunitaria junto con otros actores sociales.

Partimos de la pregunta ¿Qué es un currículum académico de La Escuela de Arte para Niños y Jóvenes? Es la escalera para la inmersión del niño en las artes de manera ordenada y con criterios pedagógicos, para que desarrolle todas sus posibilidades cognitivas, sociales y afectivas. Dicha inmersión poten-

cia etapas de crecimiento mediante los estímulos y retos propiciados por los profesores. Este currículum es para todos los alumnos, fomenta su trayecto a lo largo de los años, mezcla las disciplinas de la Facultad de Artes, marca objetivos por edades, es una enseñanza por proyectos.

El currículum académico se armoniza moviendo tres ruedas (fig.4): 1) La central son las incompetencias básicas o principios que están presentes en todos los proyectos. 2) La del medio son las disciplinas de la Facultad de Artes, que se mezclan en diferente cantidad y proporción en cada taller. 3) La exterior son las edades de los alumnos. En el círculo *curricular* la enseñanza de la EANJ se divide en los tres syllabus de la Educación Básica del Arte: Infantil (0-5 años), Básico (6-11 años) y Avanzado (12-17 años).

El núcleo de esta rueda se conforma con la Naturaleza (inmersión en los lenguajes de las artes, desarrollo biológico y espiritual), la Poesía (la expresión y las técnicas y procesos para la comunicación), la Utopía (actitud de superación, colaboración e imaginar construir la propia vida con incidencia en el mundo). Alrededor del núcleo giran las artes: Música, Poesía, Arquitectura, Artes plásticas, Cine y TV, Fotografía, Artes vivas. Y en otro engranaje giran las edades (desde el nacimiento a los 16 años). En este proyecto nos ubicamos en los 4 años (Syllabus Infan-

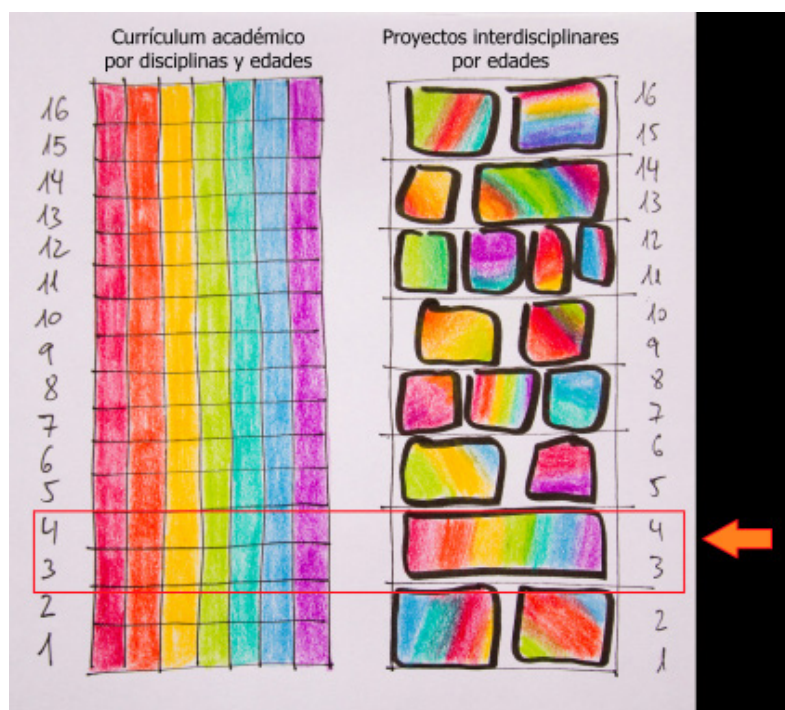


Figura 5. El currículo académico por disciplinas artísticas y edades a la izquierda. Enseñanza por proyectos transdisciplinares en codocencia a la derecha.



Figura 6. Principios guía de la EANJ en Educación Infantil

til) y en algunas artes como Artes Vivas, Música, Artes plásticas girando desde el eje núcleo.

En el diagrama (fig.5), la columna de la izquierda es el currículo académico. En el eje vertical están las edades de los alumnos, mientras que en el eje horizontal, las disciplinas de la Facultad de Artes. En los cuadrados donde cruzan edades con disciplinas, se especifican los atributos a desarrollar en los alumnos. La columna de la derecha es un ejemplo de proyectos cuatrimestrales, donde se mezclan disciplinas y se cumplen los requisitos trazados en el currículo académico.

El Syllabus Infantil de la EANJ se estructura y define en base a los siguientes aspectos:

El desarrollo curricular será creado por profesores y padres, tras escuchar al alumnado.

- Se orienta al desarrollo de la personalidad del niño y su convivencia con el entorno.

- Los niños deben tener la mayor libertad posible para crecer y aprender. La EANJ les propone objetivos de aprendizaje.

- Trabajamos con proyectos transdisciplinares que respetan las estrategias de aprendizaje del niño, basadas en el juego e investigación, socialización con sus pares, convivencia con los educadores, los padres y la naturaleza.

- Estimulamos dos formas de pensar: la narrativa

–artes- y la lógico-analítica.

- Los mismos objetivos de aprendizaje en todos los niveles de la educación, pero en diferentes niveles de complejidad.

- El aprendizaje de los niños debe estar enfocado a la creación de significado.

- La calidad del programa se basará en la cultura y aprendizaje de la primera infancia.

- La calidad del profesorado especializado es fundamental. El profesorado tendrá la mayor libertad posible dentro de los objetivos generales.

- Jugar y aprender son casi lo mismo.

- El currículo será flexible para que cada niño encuentre su lugar en él. Nadie queda excluido.

- La evaluación está centrada en el desarrollo del niño.

- El currículo tiene que ser evaluado en sus resultados a largo plazo.

Las áreas de aprendizaje se definen a partir de los intereses del niño, fomentando su desarrollo físico e intelectual mediante los lenguajes del arte. El espíritu investigador y de juego de la educación infantil debería impregnar los demás rangos. La EANJ trabaja la etapa infantil a partir de cinco principios guía (fig.6):

La educación de arte para niños y jóvenes es una necesidad vital para la sociedad. A través del arte los niños crecen orgánicamente, en armonía con la naturaleza y la sociedad, en sintonía con la tradición y la historia. Elliot W. Eisner dice: “El cuerpo docente de la escuela no podrá ir más lejos ni más rápido de lo que permita la comunidad” (Eisner, 2002, pág. 12.)

El proceso educativo mismo concierne a la creación de un entendimiento. El entendimiento, a diferencia del cerebro, que es un dato biológico, es una variedad de logro cultural. Las escuelas son culturas; son culturas para generar entendimientos. Así, la presencia de las diferentes formas de representación activa, desarrolla y perfecciona el entendimiento. Así visto, nosotros los educadores trabajamos en el campo de la construcción, y los ambientes y oportunidades que generamos en nuestras escuelas permiten a los niños producir los entendimientos que ellos quieren. (Eisner, 2007, pág. 13).

La experiencia Separata Arte

Los Jardines de Infancia son los ambientes más parecidos a los estudios de trabajo de los mejores artistas. Los alumnos de cuatro años del Jardín Infantil de la Universidad Nacional en Bogotá han creado un periódico y han llenado de colores nuestro camino.

El proyecto del curso era crear un periódico con varias secciones. Una de ellas es la separata “Arte”. Para su creación los alumnos colaboraron con varios artistas con la dirección de Jorge Raedó. El proyecto se llamó Separata «Arte» de PIJUN (*Periódico Infantil del Jardín de la Universidad Nacional*), desarrollado con dieciocho niños y niñas de 4 años del grupo Jardín A. El objetivo era la representación en dos dimensiones de experiencias cotidianas vividas en el Jardín y sugeridas por los artistas invitados. La metodología combina la codocencia entre la maestra del grupo y los artistas invitados para que los estudiantes tengan una experiencia integral del cuerpo en el espacio y la posterior exploración de los materiales de representación.

Las sesiones de trabajo se realizaron los días martes de 9 a 11 horas a cargo de la profesora del grupo Martha Casallas. Han participado en las sesiones los siguientes miembros de la UNAL: Tatiana Urrea (profesora de la Escuela de Arquitectura), Violeta Velandia (artista plástica y alumna de la Maestría de Educación Artística), Paola Bohórquez (coreógrafa y alumna de la Maestría de Educación Artística), Claudia Stella Celis (arquitecta y alumna de la Maestría de Pedagogía en Diseño). Se propuso que artistas de distintas disciplinas de la UNAL participen de cada sesión y propongan acciones para los niños (propu-



Fuente: Jorge Raedó
Figura 7. Un grupo de alumnos durante la visita al Museo de Historia Natural. Bogotá, 4 agosto 2015.



Fuente: Jorge Raedó
Figura 9. Niños y profesora representando el movimiento de los animales durante la propuesta lúdica. Bogotá, 18 agosto 2015.



Fuente: Jorge Raedó
Figura 8. Fotografía tomada a un niño mientras observaba un ave disecada durante la visita al Museo de Historia Natural. Bogotá, 4 agosto 2015.

sieron juegos y ejercicios de expresión a partir de sus investigaciones académicas personales: el movimiento de los animales, el refugio, la geometría del mundo y otros). Se concretaron diez sesiones de taller más la exposición final.

En la **Primera sesión** del taller se visitó el Museo de Historia Natural dentro del campus el 3 de agosto de 2015 (fig. 7 y 8). El objetivo de la visita se encuadra en la propuesta de trabajo del grupo clase: conocer colecciones de historia natural -registros actuales e históricos de especímenes y muestras, con el objetivo de mejorar la comprensión del mundo natural y disfrutar la belleza del mundo natural. Durante el recorrido los niños se enfocaron en mirar los animales disecados y esqueletos, escucharon las indicaciones de la mediadora del museo, y surgieron preguntas. Participó en la visita la arquitecta Tatiana Urrea, que señaló el principal comentario de los niños: «¡Estos animales están muertos! ¿Por qué los han matado?». Desde el taller se recupera esta problemática y se canaliza en las propuestas que integran el juego, expresión corporal, movimiento y dramatización.

Segunda sesión, 18 agosto 2015, primera parte

La arquitecta Tatiana Urrea –en el salón de clases– muestra a los alumnos fotos de la visita al museo para que los alumnos recuerden la vivencia y los animales. Los niños comentan y describen lo que veían en las fotos, recordando las diferentes etapas de la visita. A continuación la coordinadora del taller propuso un juego: jugar a ser el águila, la serpiente, el jaguar y otros animales que conocieron en el museo y recrearlos “vivamente” a través del movimiento. La coreógrafa Paola Bohórquez propone a los alumnos que se muevan como los animales: el águila, la ballena, los monos, recorriendo el espacio e interactuando (fig.9). Se crearon lugares de refugio para esconderse, los alumnos se esconden en refugios porque Paola es un águila que los persigue. Se refugiaron en sus nidos y guaridas. A partir de las impresiones de los alumnos, Tatiana trabaja el concepto «refugio». Desde la perspectiva de la arquitectura un refugio es una estructura o construcción arquitectónica básica que proporciona protección del entorno local. Es un espacio mínimamente cubierto que se utiliza para proteger a personas o animales.



Fuente: Jorge Raedó
Fig. 10 Fotografía tomada a un niño mientras “pinta el movimiento”. Bogotá, 18 agosto 2015.

Segunda sesión, segunda parte: pintar el movimiento de los animales.

La artista plástica Violeta Velandia propone a los alumnos que pinten el juego vivido de animales y sus refugios. El objetivo es representar lo actuado y vivenciado con el cuerpo a través de otro modo de representación, allí integrarán no sólo las imágenes sino las sensaciones que éstas han provocado. Lo realizan de manera individual, cada niño cuenta con una lámina y pinturas de diferentes colores. Pueden usar pinceles, las manos, los dedos y sólo tienen una consigna general y las indicaciones o ayudas que cada uno necesite (fig.10).

Tercera sesión: somos animales salvajes.

La profesora Marta Casallas lee una selección de cuatro cuentos sobre animales, al finalizar realizan una votación para elegir el que más les gustó. Los alumnos votan por *El carnaval de los animales* (Dubuc, 2011) es el cuento donde los animales se disfrazan de otros animales. En esta sesión participó la arquitecta Claudia Stella Celis acompañando la propuesta de la profesora del grupo. Se repartieron mantas térmicas aluminizadas de un lado doradas y plateadas del otro. A los niños les resultaban atractivas a la vista y el tacto, las exploraron y comenzaron a jugar como

animales individuales moviéndose como la tortuga, la serpiente, los jaguares, etc. El objetivo es proponer un material que facilite la experiencia sensorial y el movimiento creativo con este objeto (fig.11). Las instancias individuales de exploración y experimentación de posibilidades de movimiento se integran con la actividad lúdica entre pares a partir de las consignas que dan las coordinadoras.

Llevé «mantas térmicas» para todos los alumnos. La primera vez que usé estas mantas fue en el taller «El Dragón Dorado» en la propia Universidad Nacional de Colombia, en diciembre de 2014. Aquí las dispusimos en el suelo y los alumnos jugaron con ellas disfrazándose de animales. Los que jugaban a ser tortugas se movían muy lento por el suelo, los que jugaban a ser águilas corrían raudos por el espacio, los leones lucían melenas doradas. (Raedó, 2023)

Tras un breve descanso bajo el mar plateado y dorado, crearon todos juntos a la gran serpiente y recorrieron parte del edificio en un concentrado ejercicio de trabajo en equipo. Todos los animales se juntaron en el centro de la sala hasta quedar dormidos (fig.12).

Unimos seis mantas térmicas. Los alumnos eligieron jugar con el lado plateado. Todos se pusieron



Fuente: Jorge Raedó
Figura 11. Los niños experimentan movimientos con las mantas térmicas durante la sesión Somos animales salvajes. Bogotá, 25 agosto 2015.



Fuente: Jorge Raedó
Figura 12. Los niños se refugian para dormir con las mantas térmicas durante la sesión Somos animales salvajes. Bogotá, 25 agosto 2015.



Fuente: Jorge Raedó
Figura 13. Dos niñas mientras experimentaban el espacio de un metro cuadrado. Bogotá, 3 septiembre 2015.

debajo de las mantas y se transformaron en una gran serpiente que recorrió el edificio, en un ejercicio de coordinación de equipo. La gran serpiente regresó al centro de la sala y se durmió lentamente. Al final los alumnos dibujaron su juego de animales y gran serpiente, como muestra este dibujo donde las rayas verticales son las piernas de los niños bajo las mantas. (Raedó, 2023)

Cuarta sesión: el metro cuadrado y el metro cúbico.

La arquitecta y alumna de la Maestría de Pedagogía del Diseño, Claudia Stella Celis, realizó su taller «Metro Cuadrado», adaptándolo a la edad de cuatro años. Primero los alumnos escucharon un cuento sobre animales y un niño que viaja en globo. El contenido de la historia inspira imágenes para crear un ambiente, acciones, expresiones. Se dispusieron telas en el suelo de la sala y se invitó a los niños a experimentar con esas telas de un metro cuadrado viendo si cabían dentro y cómo. Se midieron los cuerpos y su relación con los objetos dados. Se movieron por la tela para calcular qué podían hacer dentro de ese metro cuadrado (fig. 13). Claudia los midió en diferentes posturas con el objetivo de que los niños experimen-

ten la medida en relación a su cuerpo y el espacio.

La artista plástica y alumna de la Maestría de Educación Artística, Violeta Velandia, propuso el juego del «gusanito y la gallina». El niño que se ponía bajo la manta era el gusanito y el que hacía de gallina lo perseguía. Los alumnos fueron entrando de uno en uno en un metro cúbico (todas sus facetas son de un metro cuadrado). Este metro cúbico consistía en un cubo realizado con varillas y una tela. Al acomodarse de diferente manera, todos cabían dentro de este metro cúbico (fig.14). Para finalizar los alumnos dibujaron la experiencia, en los soportes de papel que se le proporcionó a cada niño. Varios dibujos representaban a los niños dentro de un límite cuadrado. Individual y colectivamente se perciben los espacios, sus límites, se crean estrategias para interactuar en un espacio limitado y se percibe el cuerpo propio y el de otros en él.

Quinta sesión: las máscaras de los animales.

Tras la lectura de un cuento sobre los animales, se propuso que los alumnos realicen máscaras de los animales protagonistas de la historia. Cada niño elegía el animal y tomaba decisiones con ayuda de las coordinadoras sobre los recursos, formas, colores,



Fuente: Jorge Raedó
Figura 14. El grupo se ubica en el espacio de un metro cúbico. Bogotá, 3 septiembre 2015.



Fuente: Jorge Raedó
Figura 15. Una niña representando a la iguana con su máscara. Bogotá, 8 septiembre 2015.

más apropiados para realizar su máscara. Se volvía a las imágenes del cuento, también era necesario tomar medidas para ajustar la máscara al rostro y otras estrategias para el armado de la misma. En la foto vemos una valiente iguana. Esta actividad se realizó al aire libre en el parque de la escuela. Los niños disponían de materiales diversos para crear sus máscaras lanas,

papel cartulina, pegamento, lápices, tijeras. Contaron con la guía y colaboración de la coordinadora. Una vez realizadas las máscaras se realizó un juego en el patio en el que cada niño portaba la máscara y representaba ese animal con movimientos, gestos, sonidos. También recreaban interacciones entre diferentes animales junto a sus compañeros (fig.15).



Fuente: Jorge Raedó
Figura 16. Fotografía de uno de los dibujos realizados por un niño en el espacio de una figura en el plano.
Bogotá, 17 septiembre 2015.



Fuente: Jorge Raedó
Figura 17 Dibujo en la actividad durante la propuesta La geometría de las cosas.
Bogotá, 17 septiembre 2015.

Sexta sesión, primera parte: la geometría y el tamaño.

Los alumnos dibujaron libremente en breves periodos de tiempo cronometrados, y en diferentes formatos de papel. El objetivo es experimentar la forma en el espacio en dos dimensiones (fig.16). La primera actividad se realiza en papel (plano bidimensional) con figuras geométricas básicas que los niños ya conocen. La coordinadora se propone trabajar algunos aspectos de la geometría que sean asequibles a la edad del grupo. En el arte de la arquitectura la geometría es una aliada perfecta. “Es de la fiel alianza del arquitecto con la geometría para «delimitar porciones del espacio libre para el uso de las personas» que nace la Arquitectura, y de la utilización del diseñador de los principios geométricos nace el Diseño”. (Alsina, C., 2000)

Sexta sesión, segunda parte: la geometría de las cosas.

Tras la escucha de un cuento sobre las formas geométricas, los alumnos reconocían la geometría de los objetos que les rodeaba en el espacio de la clase. Al final dibujaron aquello que la geometría les sugería. En

la imagen (fig. 17) hay bosque a partir de triángulos y el sol redondo, y su objetivo era reconocer formas en el entorno y en representaciones como el dibujo. Estas actividades contribuyen a la representación del espacio en el plano (antes vivenciado con su cuerpo y en el espacio tridimensional), el reconocimiento de las formas que son parte de la naturaleza, de lo que nos rodea. Estos reconocimientos y representaciones del espacio en el plano bidimensional, sus límites y las formas que materializan, ayudan a adquirir competencias y seguridad para otro tipo de representaciones entre ellas el dibujo y la escritura.

Séptima sesión: la geometría y el volumen.

En la sala de clases se distribuyeron diferentes objetos que posibilitan experimentar sus volúmenes con el cuerpo y la acción. Los alumnos jugaron con los volúmenes propuestos: el cubo, la pirámide, el cilindro y el iglú / media esfera. Casi todos preferían hacerlo junto a uno o más compañeros, dialogaban, intercambian propuestas (Fig. 18, 19). En una segunda etapa dibujaron con ceras las formas y volúmenes que habían experimentado.

El niño experimenta el espacio con el cuerpo, lue-



Fuente: Jorge Raedó
Figuras 18, 19. Niñas y niños experimentando La geometría y el volumen. Bogotá, 20 octubre 2015.



Fuente: Jorge Raedó
Figuras 20, 21. Momento de pintura de las hojas del periódico. Bogotá, agosto 2015.



Fuente: Jorge Raedó
Figuras 22, 23. Niñas escriben en las hojas de la separata. Bogotá, agosto 2015.

go imagina el espacio gracias a las técnicas de representación, para luego crear sus propios espacios. La última fase de un buen proceso de aprendizaje sería la reflexión de los estudiantes sobre el espacio creado.

Octava sesión: las hojas del periódico.

En el patio de la escuela se dispusieron láminas y pinturas. Los estudiantes empezaron a pintar, con la indicación que ya comenzaban a preparar la Separata para el periódico. El primer paso fue crear los fondos de las páginas de la separata. Allí comenzaron a plasmarse colores, imágenes, sensaciones de lo vivido en el taller. Pintaron una veintena de hojas de papel tamaño pliego que serán la base de la separata «Arte» del periódico (fig. 20, 21).

Novena y décima sesiones: la escritura.

En los pliegos pintados de colores pegamos algunos dibujos creados en sesiones anteriores. Los alumnos escriben sobre los pliegos lo que piensan o ven en los dibujos. Se define como escritura libre y espontánea, cada niño apela a sus conocimientos, etapas del proceso de alfabetización: unos ya escriben letras, otros escriben palabras, otros niños realizan rayas y garabatos (pre escritura) (fig. 22, 23). En general lo realizan de manera individual y en todas las escrituras dejan el registro de su nombre como autores. En algunas páginas se hizo un collage con fotos y dibujos del paso a paso de este taller.

Finalmente realizamos la compilación de las páginas y su organización para dar forma a la separata. Pegamos sobre las cartulinas pintadas todo el material gráfico creado por los 18 estudiantes con un criterio temático y plástico.

Sesión de presentación de PIJUN (Periódico Infantil del Jardín de la Universidad Nacional) ante los padres y exposición en el Museo de Arquitectura Leopoldo Rother en noviembre de 2015.

Se realizó en el Jardín Infantil El espacio estaba organizado de tal forma que todas las producciones estuvieran al alcance del público. Los alumnos explicaron verbalmente cada una de las secciones del periódico: arte, alfombra roja, deportes, turismo... mientras las «teatralizaban» con acciones. Los padres miraron la separata Arte (fig. 24). Todos los pliegos se expusieron en el Museo de Arquitectura Leopoldo Rother junto a los otros dos proyectos con el colegio del campus (Fig. 25, 26, 27, 28).



Fuente: Jorge Raedó
Figura 24. Presentación de PIJUN (Periódico Infantil del Jardín de la Universidad Nacional). Bogotá, noviembre 2015.



Fuente: Jorge Raedó
Figura 25. Portada y página tres de PIJUN (Periódico Infantil del Jardín de la Universidad Nacional)



Fuente: Jorge Raedó
Figura 26. Uno de los veinte pliegos de la separata «Arte» de PIJUN.



Fuente: Jorge Raedó
Figura 27. Cuatro de los veinte pliegos de la Separata «Arte» de PIJUN.



Fuente: Jorge Raedó
Figura 28. La separata “Arte” del PIJUN en la exposición del proyecto para la formulación de la EANJ. Museo de Arquitectura Leopoldo Rother.

REFLEXIONES

La activa participación de la profesora Martha Casallas y el apoyo de la directora del Jardín, Margarita Corredor, fue clave para el buen desarrollo del proyecto. Los jardines de infancia son la atmósfera de creación más parecida a los estudios de los mejores artistas del mundo. Los estudiantes participaron con gran dedicación. Para futuros proyectos transdisciplinarios con artistas en residencia y trabajo en codocencia con las maestras, nos marcamos las metas de mejorar su coordinación, que expliquen lo que quieren hacer antes de la sesión de trabajo, coordinarse con los otros artistas en residencia y la profesora, definir con claridad los objetivos compartidos a corto, medio y largo plazo, etc. Trabajar en equipo es una cultura que se adquiere con la práctica y exige disciplina y generosidad.

La Escuela de Arte para Niños y Jóvenes detuvo su andadura tras la presentación del informe teórico y práctico a finales del año 2015. Los cambios en la decanatura de la Facultad de Artes y Arquitectura dirigieron los intereses pedagógicos hacia otras edades. Otras iniciativas de educación en artes para la infancia suceden dentro de la Universidad Nacional de Colombia en Bogotá. A excepción del Conservatorio de Música para la infancia y juventud con décadas de existencia, el resto de iniciativas suelen ser de corto y mediano recorrido, desconectadas entre ellas, sin un proyecto pedagógico global y una comunicación que les dé coherencia. Algunos buenos proyectos educativos para infancia como los del Museo de Arte y los del Museo de Arquitectura Leopoldo Rother se desvanecieron poco a poco por falta de atención administrativa y presupuestal. Algunas iniciativas existen como “proyectos de extensión” que exigen un pago usualmente alto en relación al salario mínimo, lo que excluye a la mayoría de la infancia bogotana y conduce a la universidad pública a una contradicción en su razón de ser.

Los tres principios de la educación de las artes -naturaleza, utopía y poesía- tienen que estar presentes en todas las dimensiones y escalas de la realidad educativa, no sólo en la actividad didáctica con los estudiantes. La gestión política, pedagógica y administrativa de la universidad exige visión clara de la sociedad que queremos, la voluntad de llevarla a cabo y el valor para hacerlo. La tarea no es fácil porque todos creemos tener la razón en nuestras visiones y acciones. Para eso también sirve aprender artes en la infancia: para imaginar un espacio y tiempo mejor para todos

(utopía), realizarlo con las técnicas disciplinares del diálogo (naturaleza), acometerlo con el equilibrio entre la visión y lo palpable (poesía).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alsina, C. (2000). *Sorpresas geométricas*. Buenos Aires: OMA.
- Dubuc, M. (2011). *El carnaval de los animales*. Barcelona: Editorial Juventud.
- Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Eisner, E. (2007). *Cognición y currículum. Una visión nueva*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Heinimaa, E. (2022). Desde la escuela de arte a la educación básica de arte. Traducción de Jorge Raedó. *Fronterad Revista digital*. <https://www.fronterad.com/desde-la-escuela-de-arte-a-la-educacion-basica-de-arte-de-elisse-heinimaa/>
- Raedó, J. (2022a). Annantalo, centro de arte para niños y jóvenes en Helsinki. *Fronterad Revista Digital*. <https://www.fronterad.com/annantalo-centro-de-arte-para-ninos-y-jovenes-en-helsinki>
- Raedó, J. (2022b). Escuela de Arte para Infancia y Juventud. Formulación para la Universidad Nacional de Colombia. *Fronterad Revista Digital*. <https://www.fronterad.com/formulacion-de-la-escuela-de-arte-para-ninos-y-jovenes-de-la-facultad-de-artes-de-la-universidad-nacional-de-colombia/>
- Raedó, J. (2023). Proyecto «El Periódico, separata Arte» para la formulación de la Escuela de Arte para Niños y Jóvenes en Bogotá. *Fronterad*. (Trabajo original publicado el 9 de diciembre de 2015 y reeditado el 17 de noviembre de 2023). <https://www.fronterad.com/proyecto-el-periodico-separata-arte-para-la-formulacion-de-la-escuela-de-arte-para-ninos-y-jovenes-en-bogota/>
- Universidad Nacional de Colombia. Acuerdo 049 del Consejo Superior Universitario, por el cual se organiza el funcionamiento del Jardín Infantil en la Universidad Nacional de Colombia-sede Bogotá [internet]; 2006 ago 15 [citado 2011 jul 5]. <http://bienestar.bogota.unal.edu.co/jardin.php>

Raedó, J. (2024). *Periódico Infantil del Jardín de la Universidad Nacional: Una separata desde la Escuela de Arte para Niños y Jóvenes en Bogotá*. *RELAdEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 13(1), 155-173. Disponible en <http://reladei.com>



Jorge Raedó

Osa Menor, educación de arte para infancia y juventud

Colombia

jorge.raedo@gmail.com

Es artista y profesor. Su trayectoria se destaca por su énfasis en la educación de arte y arquitectura para infancia y juventud. Reside en Bogotá, donde colabora con "Lunárquicos. Práctica experimental de arquitectura para niños". Ha creado y dirigido proyectos educativos para infancia como "Ludantia. I Bienal Internacional de Educación en Arquitectura para la Infancia y Juventud", "Anidar: arquitectura & niñez", "Rakennetaan kaupunki!: óperas con colegios de Finlandia". Ha facilitado seminarios, talleres y otras actividades educativas para niños y profesionales en diversas instituciones como el Museo Reina Sofía, el Centro de Arte y Naturaleza, el Museo Alvar Aalto, el Kiasma, el Helsinki Art Museum, el Museo de Arquitectura de Finlandia, el MAXXI, el Museo Palladio, el Museo de Arquitectura de Ecuador, el Museo de Arquitectura Leopoldo Rother, entre otros.

Más allá de las declaraciones

Ángeles Abelleira Bardaca, ESPAÑA

Uno de los adagios latinos que más me gusta es “Res, non verba”, que se traduce como “Hechos, no palabras”, algo que me viene a la mente cada vez que se habla de los Derechos de la infancia, en especial cada 20 de noviembre, día de la conmemoración de la Declaración firmada en 1959. Los días previos a su celebración, las redes sociales, los medios de comunicación, las instituciones, las escuelas y las aulas se vuelcan en la realización de exposiciones, lecturas o visionados de cortometrajes. Pasada la fecha, en más ocasiones de las deseables, se olvidan o inconscientemente se vulneran. Y no estoy hablando de esos países en los que todos sabemos que no se respetan los derechos humanos o de aquellos en las que la precariedad no los facilita; me estoy refiriendo a nuestros contextos.

Aunque podríamos afirmar que tenemos la fortuna de vivir en lugares en los que se cumplen los derechos de los niños y las niñas, en esta colaboración me gustaría descender un poco al significado de cada uno de ellos; a lo que acertadamente se ha establecido como lema para el 2024: “Para cada niño, cada derecho”. Y lo haré del modo que mejor manejo: hablando de experiencias escolares. Pese a que podría recoger

magníficas acciones educativas gallegas, en esta ocasión, contaré lo visto en mis recientes visitas a escuelas brasileiras. Era algo que tenía pendiente dada la excelente impresión que me causaron en cuanto al respeto a la dignidad del alumnado, algo perceptible en los pequeños detalles, en los hechos más que en las palabras.

El pasado mes de marzo, de la mano del formador de formadores brasileiro, Cristiano Alcántara y acompañada de los profesores gallegos Vicente Blanco y Salvador Cidrás así como de las directoras de la admirada escuela argentina Fabulinus, Alejandra Dubovik y Alejandra Cippitelli, con motivo de la presentación de la edición brasileira de nuestros respectivos libros, tuvimos la fortuna de visitar centros educativos en los estados de Sao Paulo, Rio Grande do Sul y Pernambuco. Con un mapa delante podemos tomar consciencia de que estamos hablando de realidades, climas, sociedades tan distanciadas como podría ser aquí en Europa entre las culturas mediterráneas o nórdicas. Iré vinculando cada una de ellas con el derecho de la infancia más patente en cada una de ellas, acompañándolas de fotografías que espero hablen por sí solas.



Imágenes 8-14.

El vivir en contacto con la Tierra, el derecho a la libertad de decisión, de autodeterminación y de elección se palpa en cada escena cotidiana.

VILA APRENDIZ, EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

En la ciudad nordestina de Recife, fuimos invitados a visitar las instalaciones de Vila Aprendiz, un centro que escolariza niños y niñas desde infantil hasta fundamental. Sita en un barrio acomodado y en medio de altos edificios, la escuela es como un oasis en el que no faltan jardines, estanques y zonas de esparcimiento para los pequeños. Siendo un centro con una orientación y objetivos claros hacia el bienestar y crecimiento armónico de la infancia, lo que más llamó nuestra atención fue lo que descubrimos durante la conversación que mantuvimos con el equi-

po docente. Sandra Katah, la directora, nos habló de un proyecto en el que participa con su esposo desde hace años promoviendo la escolarización en los barrios más vulnerables, para lo que destinaban beneficios de Vila Aprendiz y los de otras iniciativas gracias a las que recogían fondos económicos para que todos los niños, independientemente de su origen, puedan tener derecho a la educación.

Más información:

<https://linktr.ee/vilaaprendiz>

<https://www.instagram.com/vilaaprendiz>



Imágenes 15-18.

Dentro de Vila Aprendiz la atmósfera es la de una escuela en medio del campo, un homenaje de la directora a sus orígenes rurales, incluso en las hamacas elaboradas de chita, ese tejido genuinamente brasileiro.



CEI VAL DAS FLORES, EL DERECHO A LA ARMONÍA

En el estado de Rio Grande do Sul, de la mano de la asesora de formación Leticia Streit, estuvimos impartiendo conferencias para el profesorado de Novo Hamburgo e Ivoti; ya de regreso, camino hacia el aeropuerto de Porto Alegre, fuimos recibidos en la CEI Val das Flores. La llegada hasta allí nos hizo ver que estábamos en un contexto desfavorecido con una población muy vulnerable. Sin embargo, tras traspasar el umbral, nos sentimos conmovidos y reconfortados por el cuidado en la estética, en la limpieza y por la

gentileza del personal que allí trabaja bajo la dirección de Camila Stih. Mientras visitábamos las distintas estancias, todas ellas abiertas a un patio central a modo de corazón de la escuela, nos hablaron de las situaciones de riesgo social de las familias y del alumnado, así como de la carencia de estímulos culturales que ellas trataban de paliar o de cómo la escuela era un referente para todo el entorno incluso en aspectos como el estético o paisajístico.

Más información:

<https://educacao.rs.gov.br/conheca-nossas-escolas>





Imágenes 18-26.

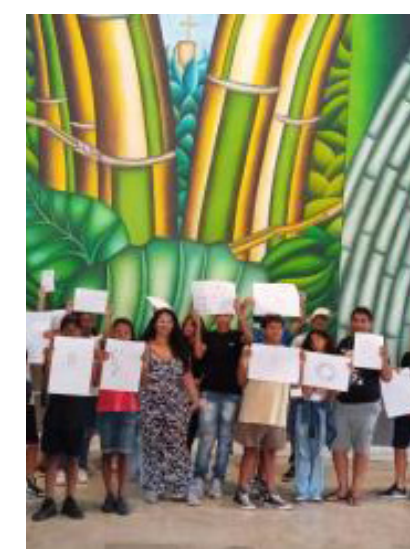
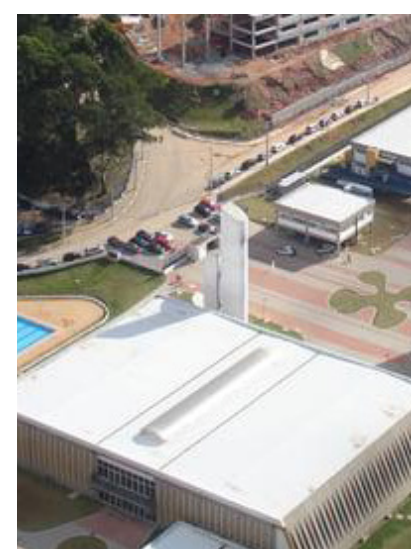
La delicadeza en los cuidados, la pulcritud en la organización, el uso de materiales naturales y la armonía que se respiraba, sería lo más destacable de Val das Flores, una escuela en la que las jaulas no encierran pájaros, sino citas de Rubem Alves.

CEU PARAISOPOLIS, EL DERECHO AL BIENESTAR

En segunda mayor favela de Sao Paulo, Paraisopolis, se encuentra el Centro Educacional Unificado, que pudimos visitar de la mano del asesor Laercio Alcantara. Un complejo que integra escuelas, instalaciones deportivas, sanitarias e incluso ONGs que intervienen con la población ayudándolos a abrir posibilidades de desarrollo.

A vista de pájaro se puede entender que desde allí, a modo de corazón, se bombean acciones dirigidas al bienestar de los más jóvenes. La educación es importante, pero también lo es ofrecerles alternativas saludables para el tiempo de ocio y otras formas de vida para ellos desconocidas, modelando hábitos y expectativas de futuro aunque sin renunciar a su pasado.

Más información
<https://ceu.sme.prefeitura.sp.gov.br/unidade/ceu-paraisopolis>
<https://www.facebook.com/ceuparaisopolisoficial>



Imágenes 27-35.

La educación, el arte, el deporte, el ocio, la salud, el cuidado del entorno se transmite a través de acciones y con lemas que de modo subliminal empoderan a los más vulnerables.

CRECHE BARONEZA DE LIMEIRA, EL DERECHO A LOS CUIDADOS

En un barrio de clase trabajadora se encuentra esta escuela que, desde 1905 y por iniciativa de una filántropa, la Baroneza de Limeira, proporciona cuidados a la infancia. En medio de una bien cuidada vegetación exuberante, llegamos a un complejo que nos desbordó por sus dimensiones, 32 mil metros cuadrados de superficie de los cuales 5 mil son ocupados por las edificaciones que albergan 38 unidades de infantil, atendidas por 51 maestras, 9 auxiliares y todo ello se gestiona académicamente con 2 coordinadoras pedagógicas, personal de administración y personal de servicios. Pese a ello y al gran número de alumnado, allí no se siente sensación de saturación, es más, si no nos lo hubiesen dicho, nunca pensaríamos que fuese tanto. La serenidad que impera y el respeto a la infancia sería lo más destacable.

Nada más traspasar el portón de entrada y mientras esperábamos a que nos recibiese la directora, nos encontramos con un grupo de bebés que al aire libre y muy tranquilamente jugaban con pigmentos naturales. Más adelante, un parque inmenso lleno de árboles, con cabañas y pasarelas en el que niños un poco mayores jugaban en absoluta libertad bajo la supervisión de sus educadoras. No había disputas, ni ór-

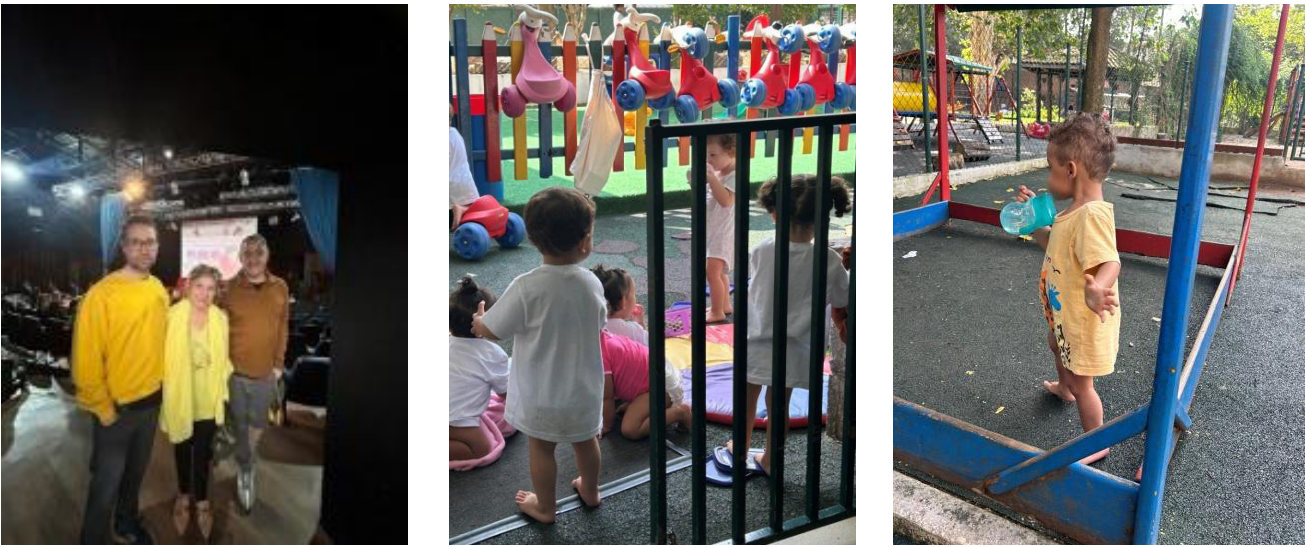
denes adultas, tan sólo risas infantiles. Nos maravilló que situaciones que aquí podrían parecer de peligro, como escalar muros o trepar por los árboles, allí se entendían como aprendizajes.

Tras la visita a las zonas exteriores y a algún pabellón dedicado a las salas infantiles, fuimos conducidos por la directora a un edificio en el que se conserva la memoria de esta institución fundada a comienzos del siglo XX como “Gota de leche”, más tarde como dispensario de salud y después orfelinato. En el museo pudimos ver algunos de los materiales que todavía se conservan de esas funciones del pasado y también los registros documentales de más de un siglo de historia. Nos conmovió conocer a una anciana, una de las trillizas que fueron abandonadas y que ahora dedicó su vida a otros pequeños.

En la actualidad y gracias a la colaboración de expertos en documentación e historia, se está preparando una publicación sobre el legado de la Baroneza de Limeira.

Tras todas estas explicaciones, entendimos que este centro lleva en su ADN los cuidados “cuidadosos” a la infancia, un derecho de todos los niños y niñas pero que no todos obtienen con el mismo esmero o delicadeza.

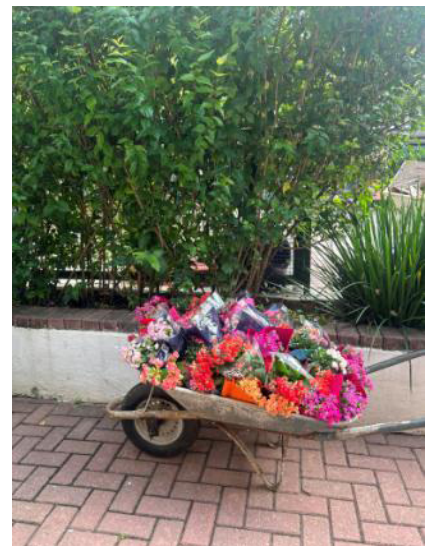
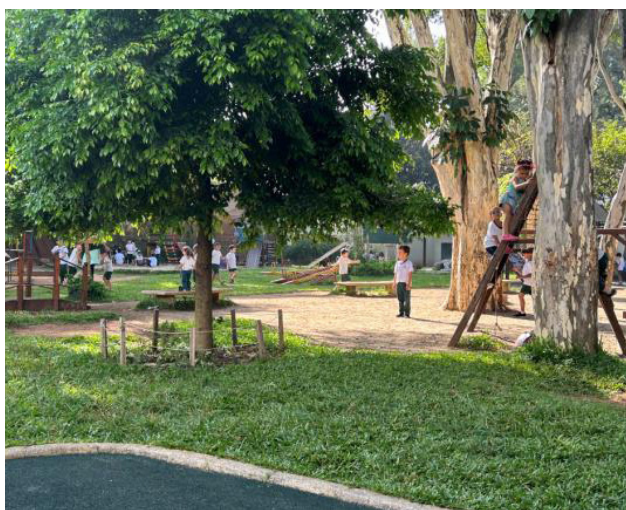
Más información:
<http://www.baronezadelimeira.org.br>
<https://www.facebook.com/baronezadelimeira>



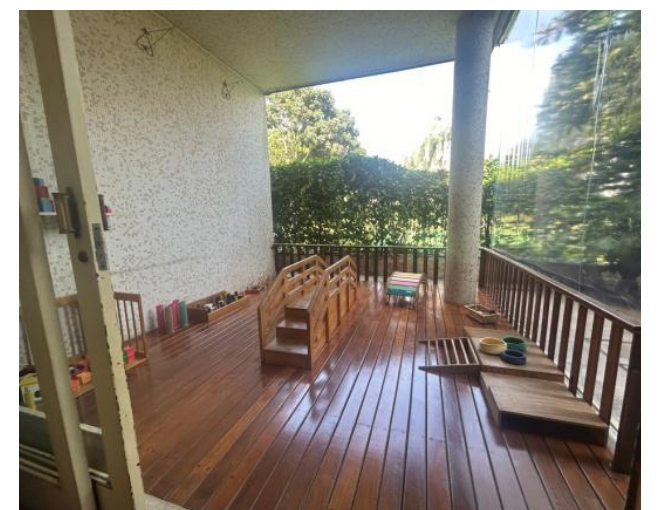
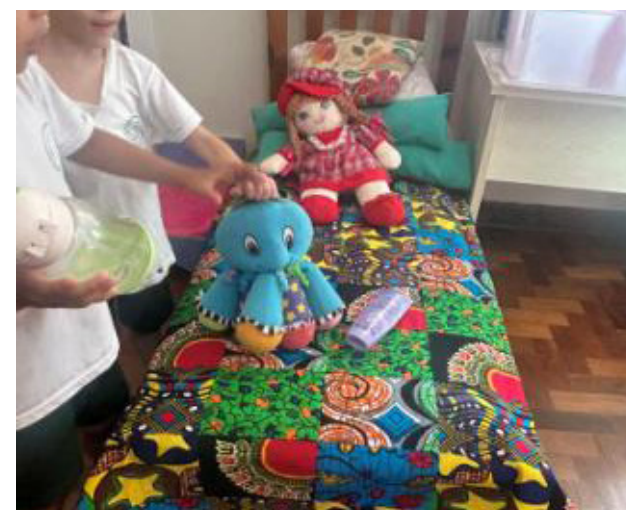
Imágenes 36-41.
Las distintas situaciones que se suceden durante el tiempo escolar tienen como denominador común los cuidados que no limitan la libertad.



Imágenes 42-47.
La mayor parte de la jornada se desarrolla en el exterior.



Imágenes 48-56.
 Patios, huertas, pequeños jardines forman parte del complejo; incluso un campo de golf, tanto para el uso del alumnado o mediante el alquiler, como fuente adicional de ingresos. El convenio con un centro de jardinería cercano, los provee de flores constantemente. Ese cuidado del entorno forma también parte del proyecto educativo.





Imágenes 57-66.

Los cuidados se extreman a la hora de las ingestas, evitando contaminación acústica en un comedor de 350 puestos u ofreciendo un tentempié de fruta a los que están jugando para así evitar que la rechacen por tener que abandonar sus “ocupaciones principales”. De igual modo, consideran que las zonas de descanso del personal deben ser tan agradables y reconfortantes como las de los pequeños.

Imágenes 67-72.

Cunas, básculas e incluso piezas de las vajillas utilizadas en los inicios de la institución. Fotografía y registro de niñas que eran recogidas en el orfelinato, como las trillizas.

Esta panorámica es mi particular homenaje y agradecimiento a las escuelas y personas que me han recibido en Brasil en este último viaje. Espero haber sido lo suficientemente justa con todo lo que allí he visto. Sería improbable que nosotras visitásemos instituciones que incumplen los derechos de la infancia, aún así, queremos dejar palpable que cada uno de ellos tiene su impronta, y eso siempre está a merced de la historia y avatares de la institución y de las personas que las habitan sean docentes, alumnado o personal laboral; la cuestión fundamental es determinar cuál es su misión en la sociedad. Hecho eso, siempre es más fácil orientar las prácticas educativas hacia la consecución real de los Derechos de los niños y de las niñas.



Ángeles Abelleira Bardanca

EEI Milladoiro (Ames)
España
Coautora del blog InnovArte Educación Infantil
<http://innovarteinfantil.wordpress.com/about/aab/>
angelesabelleira@edu.xunta.es

Ángeles Abelleira, maestra con experiencia en dirección de centros, ha sido asesora de formación del profesorado, así como asesora técnica en la administración educativa en donde también ha tenido responsabilidades en la innovación y ordenación educativa. Autora, colaboradora y coordinadora de publicaciones relacionadas con la educación infantil, la convivencia escolar, evaluación, currículum educativo y valores, que le han supuesto prestigiosos premios y reconocimientos por su aportación a la innovación educativa. Es coautora del blog InnovArte Educación Infantil.



O Direito da Criança ao Respeito

Janusz, Korczak; Dallari, Dalmo de Abreu

Data da edição: 2022 (5ª ed.)
ISBN: 978-65-5549-075-6
Nº de páginas: 119
Formato: 13.97 x 0.66 x 20.96 cm
Cubierta: Cinza
Editoria: Summus Editorial
Colección: 5.ª edição
Lugar: São Paulo
Idioma: Português

A reunião de dois ensaios escritos em épocas distintas pelos autores Janusz Korczak (1929) e Dalmo Dallari (1986), que se assemelha em seus objetivos e contexto, deu origem a obra revisada **O direito da Criança ao Respeito (2022)**.

Em seu prefácio escrito por Jaime Wright, já se enfatiza a relevância da biografia dos autores para a compreensão da obra. Tal biografia é também apresentada de forma detalhada ao final do livro juntamente com a biografia do autor do prefácio. A saber, Janusz Korczak, é um renomado pediatra, pedagogo e jornalista polonês de tradição judaica. Korczak é conhecido por sua dedicação ao trabalho com crianças e por suas contribuições para a pedagogia. Dalmo de Abreu Dallari foi um jurista e educador brasileiro de

tradição católica. Dallari é conhecido por seu trabalho no campo dos direitos humanos e por sua atuação como professor de direito e política.

A construção da obra revista em 2022 se estrutura em prefácio, uma apresentação preliminar da Declaração dos Direitos da Criança de 1959 com a fundamentação bíblica judaico-cristã, seguida por duas partes escritas pelos autores e a biografia dos mesmos.

Inicialmente as considerações de Korczak são subdivididas em textos intitulados com sentimentos e posturas dos adultos perante as crianças: *Menosprezo e Desconfiança e Má Vontade* seguido por outros dois capítulos referentes aos direitos *Direito ao Respeito e Direito da criança ser o que é*.

Em “*Menosprezo e Desconfiança*” a condição de pe-

quenez e ingenuidade das crianças é retratada por Korczak como uma primeira razão para o desrespeito a elas. A forma como trata o autor remete sabiamente à um mundo que não se faz considerando as crianças a ele pertencente pois, concepções de força e tamanho construídas nas sociedades humanas diretamente ligada às capacidades, não permitem considerar as aptidões das pequenas crianças que nelas vivem. Neste sentido a concepção construída e concretizada de que a criança é pequena, frágil e incapaz sustenta entre os adultos (e os maiores em estatura) a ideia de que estas devem ser protegidas, resguardadas, vigiadas. Acarretando assim, muitas vezes, mesmo sem que se que perceba, a violação de seus direitos de movimentar, explorar, criar e conhecer o mundo e a si próprio. Não sendo subjugada apenas em sua força e tamanho o autor ainda destaca neste capítulo como as crianças se encontram padecendo em sua ingenuidade diante de um mundo e uma sociedade que exige esperteza e astúcia onde “passou-se a respeitar mais e mais o intelecto e o saber” (Korczak, 2022, p.22). Considerando este aspecto Korczak busca enquadrar as dificuldades do ser criança no contexto de uma sociedade pós-industrial dinâmica e desumana, que desconsidera não apenas a fragilidade das crianças mas também sua inexperiência. Assim ela se encontra nesse contexto, e do ponto de vista dos adultos da sociedade, ainda mais passível e necessitadas da interferência de seus tutores que menosprezam seus saberes e sentimentos diante do mundo em que vivem. São vistas pelos adultos, como descrito pelo autor “tão pequena tão fraca, que viveu tão pouco – não leu nada, não sabe nada ...” (Korczak, 2022, p.22). Vivem no mundo sem que ninguém ouse a pergunta-la “Afim, se ela teria algo a dizer” (Korczak, 2022, p.23). Embora a proteção e provisão dos adultos para as crianças remeta à uma certa generosidade, Korczak salienta que a astúcia dos que possuem a experiência na complexa sociedade reivindicará das crianças à colheita dos futuros frutos que delas se almeja. Assim as crianças, nascem e crescem, sem saber, com um débito a quitar com a sociedade e com os que deles diretamente cuidam. Assim ele exprime que:

A flor é uma promessa do futuro fruto, o pintinho vai tornar galinha poedeira, a novilha um dia dará leite. Por enquanto exigem cuidados e despesas, e impõe uma preocupação: será que vai vingar? Vai corresponder às expectativas?

A juventude gera inquietação: é preciso espera muito tempo. Ela poderá, quem sabe, vir a ser o sustento da velhice, cumprir o que dela se espera. (Korczak, 2022, p.22).

Assim no desenrolar em seu primeiro capítulo sobre o modo como a criança é vista e o lugar que ela ocupa na sociedade o autor promove uma primeira reflexão que perpassará toda obra, uma vez que, na construção complexa da sociedade e do vertiginoso tempo dos acontecimentos, muitas vezes se desconhece a verdadeira maneira como se vê e se lida com as crianças. Prosseguindo em suas considerações, Korczak, ao conceber o capítulo *Má Vontade*, defronta-se verdadeiramente com os sentimentos dos leitores ao demonstrar o quanto muitas vezes a criança pode parecer perturbadora de uma ordem que se levou anos para estabelecer na vida de cada um e em cada tempo e espaço. Mesmo estando visivelmente em desenvolvimento e tendo-se ciência de que tal desenvolvimento é um longo processo, a expectativa criada sobre a criança é grande é aflige os que delas cuidam. Pois,

Em troca de tudo que lhe damos de bom grado a criança deveria fazer força para agradar e compreender-nos, estar de acordo e saber renunciar; e, antes de mais nada sentir-se agradecida (Korczak, 2022, p.30).

Tendo demonstrado assim o verdadeiro modo como se concebe a criança na sociedade o título sobre a má vontade se traduz como a expectativa que se cria sobre a criança e a falta de paciência com a sua evolução e o tempo da mesma. Neste capítulo também é abordada a questão do papel da escola na educação das crianças. A divisão desse difícil papel entre família e escola, também acarreta para as crianças um conflito de autoridades e de influências que as envolvem. Assim, ramificadas as autoridades sobre as crianças, a possibilidade destas crescerem manifestando-se verdadeiramente e sendo o que são se estreitam. Korczak percorre a trajetória do educador e revela um frequente equívoco em relação a educação das crianças:

Menosprezo, desconfiança, suspeita, espreita, flagrante, repressão, acusação, castigo, procura frenética de meios de prevenção. Proibições cada vez mais frequentes, obrigações cada vez mais rigorosas.

O educador não vê mais os esforços que a criança faz para preencher cuidadosamente uma folha de papel ou uma hora de sua vida; limita-se a constatar friamente que o resultado não é bom. (Korczak, 2022, p.32).

Assim constatada as diferentes formas de desrespeito às crianças o autor reforça a necessidade de considerá-las, não apenas pensando na possibilidade de um futuro próspero para as famílias ou para a socie-

dade como um todo, mas como sujeitos pertencentes ao agora no mesmo tempo e lugar em que todos vivem e que com todos partilha e contribuem com sua sabedoria, pois o contrário desta postura terá como resultado a constatação de que:

Quando o verdadeiro rosto da criança se revelar diante de nossos olhos, tanto ela quanto nós experimentaremos uma dolorosa sensação de derrota. Quanto maior o esforço que a criança faz para assumir uma máscara ou submeter-se a nossa influência, tanto mais tempestuosa será sua reação. Uma vez que desmascaradas as suas reais tendências, ela nada mais tem a perder. Pode-se tirar disso uma importante lição. (Korczak, 2022, p.34).

Assim, nos capítulos que seguem a composição do livro, sobre o respeito aos direitos das crianças, estão embasados nos capítulos aludidos por Korczak que descrevem a forma como são desrespeitadas e como realmente devem se considerar. Em consonância com as ideias do autor Janusz Korczak, Dalmo de Abreu aponta em seu ensaio os direitos que devem-se garantir às crianças para que estas tenham seu desenvolvimento integral, não apenas através da influência dos maiores, mas juntamente com estes e considerados como pertencentes a uma sociedade e como cidadãos de direitos. Para tanto são elencados o direito de ser, o direito de pensar, o direito de sentir, o direito de querer, o direito de viver e, por fim, o direito de sonhar. Em *O Direito de Ser* enfatiza-se a necessidade de não as considerar como *projeto* de pessoa e que só no futuro poderá adquirir dignidade humana e reafirma que é preciso reconhecer e não esquecer em momento algum que, pelo simples fato de existir, a criança já é uma pessoa e, por essa razão, merecedora do respeito que é devido exatamente na mesma medida a todas as pessoas (Dallari, 61). Além disso, outros dois aspectos significativamente abordados pelo autor dizem respeito à forma como, cientificamente, busca-se compreender as crianças, não considera aspectos inerentes à elas, muitas vezes generalizando, coisificando perspectivas peculiares que não podem ser quantificadas tais como inteligência, sensibilidade e vontade. Ainda trazendo nessa reflexão a necessidade de considerar as especificidades das crianças uma, pontuação relevante trazida também pelo autor refere-se à sentença que estão destinadas a cumprir as crianças que nascem e crescem no seio de famílias pobres, pois estas, inocentemente, estão condenadas a “uma diferenciação ostensiva entre as crianças” (Dallari, 67). Sendo, segundo Dallari, que essa postura significa “a

sociedade agredindo as crianças. E cada membro da sociedade que não reage a isso é um agressor” (Dallari, 67).

No capítulo *O direito de pensar* considerações acerca das informações e estímulos recebidos pela criança são feitas pelo autor. Segundo ele o cérebro humano é como um computador que armazena dados, com a diferença, extremamente importante, no caso do ser humano é ele que decide quando e como utilizar determinados dados.” (Dallari, 71).

Neste sentido a alusão ao uso inconsequente da televisão pelas crianças, já enfatizado na época, é mencionada como meio de informação desfavorável ao desenvolvimento das crianças, uma vez que o tipo de informação e a falta de qualquer estímulo ao pensamento criativo, juntamente com a falta de paciência, criatividade e afeto dos adultos anulam as crianças que perdem seu direito de pensar. Para Dallari parte do respeito devido a criança como pessoa deve levar em conta seus pensamentos e direito de compreender e ser compreendido.

Outrossim, sobre o *Direito de Sentir*, as considerações se fazem igualmente relevantes para o autor pois, prezar os sentimentos das crianças significa tê-las como todo ser humano dotado de sensibilidade (Dallari, p. 77) garantindo –lhes a possibilidade de dar e receber afeto.

Sobre o *Direito de Querer* faz-se a distinção, necessária a atual sociedade de consumo, entre o querer ter (possuir) e o querer (posicionar-se) segundo Dallari há uma distância real entre o querer das crianças aguçado pela apologia ao supérfluo (Dallari, p.92) e o necessário querer ser integrante de seu próprio processo de desenvolvimento. Sendo a garantia deste último um relevante direito necessário ao respeito devido as crianças.

Neste sentido, ao protagonizar o seu processo de desenvolvimento a criança exercerá o *Direito de Viver* tendo o direito de pensar, falar e agir com liberdade. Não sendo constrangida por uma disciplina rígida obrigando-a a aderir a um mundo pronto e acabado (Dallari, p.98)

Por fim, e sabiamente posto, o *Direito de Sonhar* é apresentado por Dallari como fundamental para a relação respeitosa entre adultos e crianças pois,

a criança que não tiver o direito a sonhar está condenada a uma vida cinzenta, mais sobrevivência do que vida. A criança sem sonhos está limitada ao mundo da razão. A executar rotinas com maior ou menor dificuldade, a resolver os problemas do dia a dia de olhos no chão. (Dallari, 2022, p.107).

O fruto colhido após a leitura do livro é a reflexão dos diferentes avanços e permanências no que diz respeito ao modo como se vê e lida com as crianças, resultado necessário à sociedade que entre seus progressos deve-se também considerar as relações humanas e, ainda, conhecer quem são os humanos envolvidos em suas evoluções.

Trata-se por fim de uma leitura necessária a uma educação humanizada, considerando aqui, todos que dela se incumbe.

Bárbara Maria de Lana Luiz

Bacharel em Ciências Sociais - PUC Minas, Licenciada em Pedagogia –FCH - Pós -Graduada em Administração Pública PUC Minas, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho UFP – Docência do Ensino Superior e Tutoria em Educação a Distância – FADYC , Mestra em Sociologia - UFMG e Doutoranda em Educação PUC Minas.

