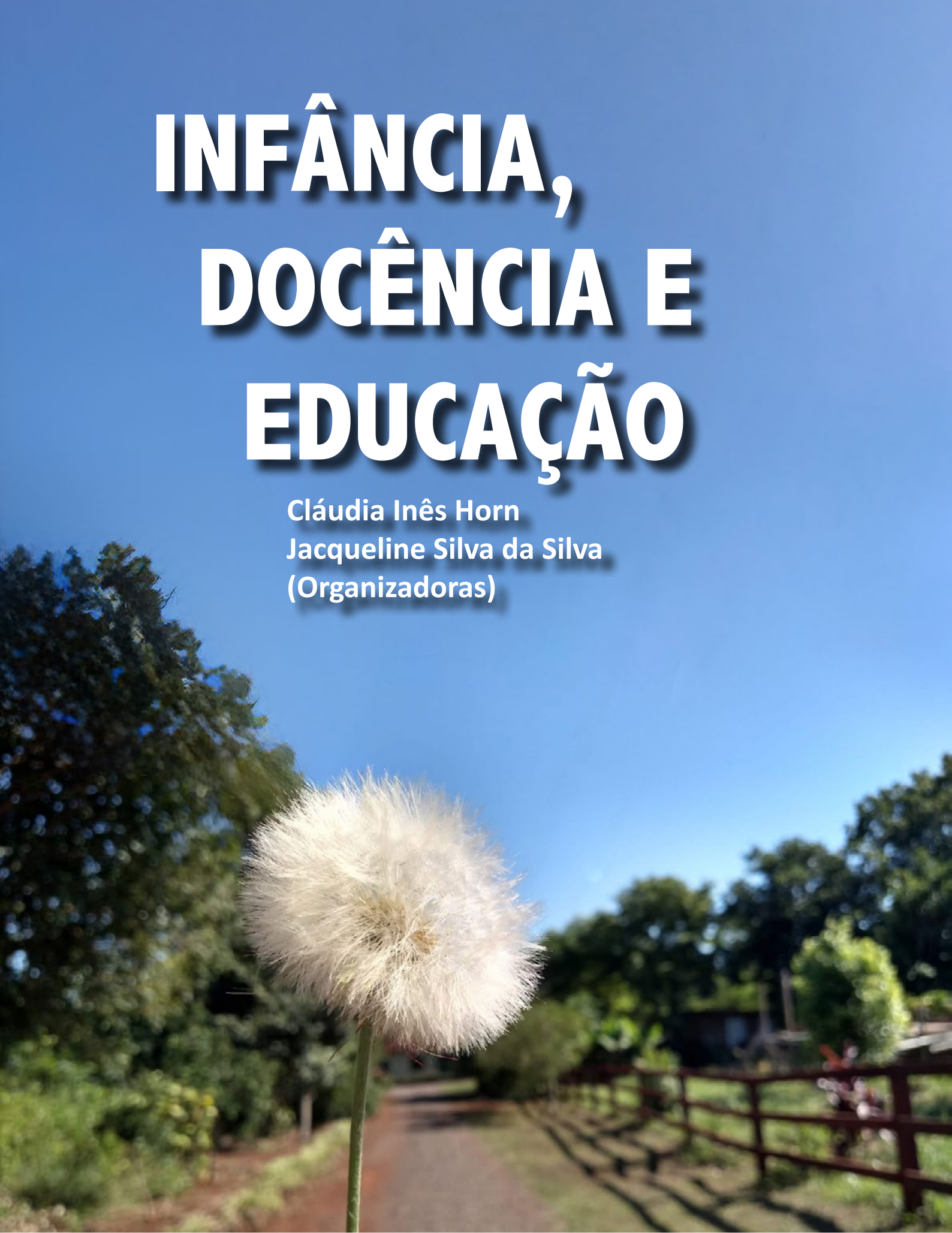
INFÂNCIA, DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO

Cláudia Inês Horn
Jacqueline Silva da Silva
(Organizadoras)



FAPERGS
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul

Grupo de Pesquisa
INFÂNCIA, DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO

UNIVATES

EDITORA UNIVATES

Cláudia Inês Horn
Jacqueline Silva da Silva
(Organizadoras)

Infância, docência e educação

1ª edição

EDITORA
UNIVATES

Lajeado/RS, 2026

Universidade do Vale do Taquari - Univates
Reitora: Profa. Ma. Evania Schneider
Vice-Reitora: Profa. Dra. Cíntia Agostini
Pró-Reitor de Ensino e Extensão: Prof. Dr. Tiago Weizenmann
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: Prof. Dr. Luis Fernando Saraiva Macedo Timmers

EDITORA
UNIVATES

Editora Univates
Coordenação: Vagner Zarpellon
Editoração: Marlon Alceu Cristófoli
Revisão Técnica: Cecília Hofle e Maria Eduarda Provin
Capa (foto): Elisete Mallmann

Avelino Talini, 171 – Bairro Universitário – Lajeado – RS, Brasil
Fone: (51) 3714-7024 / Fone: (51) 3714-7000, R.: 5984
editora@univates.br / http://www.univates.br/editora

I43

Infância, docência e educação [recurso eletrônico] / Cláudia Inês Horn, Jacqueline Silva da Silva (org.). – Lajeado : Editora Univates, 2026.

Disponível em: www.univates.br/editora-univates/publicacao/486
ISBN 978-85-8167-376-9

1. Ensino. 2. Educação infantil. 3. Ludicidade. 4. Protagonismo infantil. 5. Cidadania e direitos da criança. I. Horn, Cláudia Inês. II. Silva, Jacqueline Silva da. III. Título.

CDU: 373.2

Catalogação na publicação (CIP) – Biblioteca Univates
Bibliotecária Gigliola Casagrande – CRB 10/2798

As opiniões e os conceitos emitidos, bem como a exatidão, adequação e procedência das citações e referências, são de exclusiva responsabilidade dos autores e não refletem necessariamente a visão da Editora Univates e da Univates.

APRESENTAÇÃO

Prezado/a leitor/a, este *e-book*, composto por seis capítulos, aborda a temática **"Infância, docência e educação"**, oportunizando reflexões oriundas de pesquisas realizadas pelos autores.

No capítulo que abre este livro, "*Protagonismo dei bambini e educazione dalla nuova immagine di infanzia al rinnovamento dela progettazione educativa: il caso di San Miniato"*, Aldo Fortunati relata a experiência de San Miniato/Itália, que promove uma pedagogia voltada ao protagonismo e à autonomia infantil. Crítico de modelos rígidos, defende um currículo flexível e aberto a imprevisibilidades, no qual o educador organiza contextos e oportunidades em vez de instruir diretamente. Valorizando a diversidade e a participação familiar, a proposta apoia-se em três pilares: confiança na criança, oferta de oportunidades ricas e respeito ao seu tempo de desenvolvimento.

A autora Barbara Pagni, no capítulo "*Il valore della documentazione pedagogica dal curriculum del possibile ai possibili strumenti per osservare e valorizzare le esperienze dei bambini,* analisa a documentação pedagógica em oposição aos modelos tradicionais de ensino. A autora defende que a ação educativa deve focar no planejamento de contextos e espaços oportunos, deslocando a avaliação do desempenho da criança para a qualidade do ambiente oferecido. A documentação atua como ferramenta reflexiva e contínua de autocrítica pedagógica, combatendo visões adultocêntricas, ao evidenciar o protagonismo e as competências infantis. Além disso, valoriza as diferenças individuais e fortalece a integração com as famílias. Por fim, consolida-se como um instrumento político e social em defesa dos direitos da infância.

Em "*La promozione della partecipazione infantile come valoresociale e político"*, Daniela Renzi e Marica Notte, fundamentadas na filosofia do projeto "*A cidade das crianças",* defendem a participação e a autonomia infantil como pilares sociais e políticos urbanos. As autoras propõem superar o modelo adultocêntrico das cidades, por meio da escuta ativa e de instâncias como o Conselho das Crianças. Destacam também a urgência de devolver o direito ao uso do espaço público e à mobilidade autônoma, como ir sozinho à escola, o que contribui para combater o sedentarismo e o uso excessivo de telas. Esse movimento mobiliza o comércio local e a comunidade como redes geradoras de apoio. Assim, garantir a palavra e a liberdade das crianças transforma a cidade num ambiente mais seguro, inclusivo e democrático para todos.

Na sequência, Gabriela Etchebehere Arenas e Javier Alliaume Molfino, no capítulo intitulado *"Construyendo ciudadanía desde el jardín de infantes: intervenciones e investigaciones en Uruguay"*, defendem a cidadania na primeira infância como um ato político do presente. Amparados na Convenção sobre os Direitos da Criança, os autores reconhecem meninos e meninas como sujeitos ativos e competentes. Pesquisas realizadas por eles no Uruguai mostram que ouvir as crianças sobre pandemias, escola e espaço público é vital para a democracia. Nesse sentido, a Educação Infantil se consolida como um espaço fundamental de construção de direitos e de escuta.

Seguimos com Tona Castell Escuer, com o capítulo *"El juego como principio pedagogico"*, que defende o jogo como um pilar pedagógico essencial na Educação Infantil e o seu reconhecimento como um direito fundamental. Respaldada pelo currículo da Catalunha, pela UNICEF e por aportes teóricos, a autora destaca que brincar estimula, de forma integrada, a cognição, a linguagem, a autorregulação e o bem-estar socioafetivo, bem como propõe que os ambientes, materiais e tempos escolares sejam organizados para sustentar o jogo livre, a ludicidade e a exploração da natureza. Para isso, cabe aos educadores escutar e intervir sem interferir, respeitando a autonomia das crianças. Desse modo, o brincar consolida-se como a linguagem natural da infância e a base para a construção do conhecimento.

O capítulo que fecha nosso *e-book* é de Mercedes Blasi Vélez, intitulado *"Construir ciudadanía, una tarea compartida en educación infantil"*, que defende que as crianças são cidadãs do presente e sujeitos de direitos que aprendem a cidadania vivenciando-a no cotidiano. A autora propõe que o ambiente escolar promova a escuta atenta, o respeito e a autonomia progressiva em detrimento de abordagens meramente teóricas. Para isso, a escola deve atuar com compromisso ético e político, alinhando a prática pedagógica às necessidades reais da infância. O sucesso dessa formação democrática exige a ação intencional dos educadores e a participação ativa das famílias. Assim, a união de toda a comunidade educativa consolida a Educação Infantil como base para uma sociedade mais justa.

Agradecemos aos parceiros dos nossos estudos: Associação de Mestres Rosa Sensat (Barcelona/Espanha), Universidade Aberta de Barcelona (Barcelona/Espanha), Centro Internacional de Pesquisa, Documentação e Formação Pedagógica para Educação Infantil La Bottega di Geppetto (San Miniato/Itália), Instituto de Ciências e Tecnologias da Cognição do Conselho Nacional de Pesquisas de Roma e o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul - FAPERGS.

Uma ótima leitura a todos!

As organizadoras

LISTA DOS PARECERISTAS

Aparecida Garcia Pacheco Gabriel

Cláudia Inês Horn

Elisete Mallmann

Kári Lucia Forneck

Jacqueline Silva da Silva

Marli Teresinha Quartiere

Sumário

PROTAGONISMO DEI BAMBINI E EDUCAZIONE
dalla nuova immagine di infanzia al rinnovamento della progettazione educativa: il caso di San Miniato **8**
Aldo Fortunati

IL VALORE DELLA DOCUMENTAZIONE PEDAGOGICA
dal curriculum del possibile ai possibili strumenti per osservare e valorizzare le esperienze dei bambini **16**
Barbara Pagni

La promozione della partecipazione infantile come valore sociale e politico **22**
Daniela Renzi
Marica Notte

Construyendo ciudadanía desde el jardín de infantes: intervenciones e investigaciones en Uruguay **29**
Gabriela Etchebehere Arenas
Javier Alliaume Molfino

El juego como principio pedagógico **38**
Tona Castell Escuer

Construir ciudadanía, una tarea compartida en educación infantil **46**
Mercedes Blasi Vélez

APRESENTAÇÃO DOS AUTORES **52**

PROTAGONISMO DEI BAMBINI E EDUCAZIONE
dalla nuova immagine di infanzia al rinnovamento della progettazione educativa: il caso di San Miniato

Aldo Fortunati [1]

Introduzione

Il fulcro e lo spunto per le riflessioni che vengono proposte in questo contributo si iscrivono fortemente all'interno della storia di San Miniato – un comune di origine medievale collocato nel cuore della Toscana – e del suo radicato investimento per far diventare l'educazione dei bambini come un vero e proprio impegno della comunità, con un progetto che da tempo attrae l'attenzione di osservatori provenienti da tante altre realtà di tanti Paesi del mondo.

Tuttavia, prima di mettere in evidenza alcune caratteristiche attuali di questa esperienza, vogliamo sviluppare alcune tematiche che ne costituiscono cornice e che riguardano il collegamento fra la nuova immagine di infanzia e lo sviluppo di una pedagogia del protagonismo infantile che conduce anche ad una revisione della tradizionale idea di curriculum. Ma andiamo con ordine.

La nuova immagine di infanzia

Il tema dell'educazione dei bambini sconta ancor'oggi un ritardo che sembra di dimensioni maggiori quanto più precoce è l'età dei bambini. Così, mentre è abbastanza assodato il concetto che sia importante garantire un sistema di educazione primaria a tutte le bambine e a tutti i bambini – anche la Convenzione internazionale sui diritti dei bambini del 1989 ne parla espressamente all'articolo 28 – rendendo questo sistema sia garantito come generalizzato sia obbligatorio, il discorso cambia quando parliamo dei bambini più piccoli.

In questo caso sembra che ancora sia in discussione se l'educazione dei bambini sia un tema di interesse – e di responsabilità – pubblica o se si tratti invece di un problema privato, legato alle responsabilità educative dei genitori e della famiglia.

Questa circostanza, nonostante sia ben chiaro a chiunque si occupi di educazione infantile che i bambini hanno un rilevante beneficio dal fatto di avere anche nei primi anni di vita esperienze di incontro sociale in contesti educativi di qualità disponibili al di fuori della famiglia, si lega fortemente alla tuttora fragile consapevolezza circa l'identità dei bambini nei primi anni di vita.

1 Presidente LA BOTTEGA DI GEPPETTO – Centro internazionale di ricerca e documentazione sull'infanzia Gloria Tognetti.

Davvero curioso riflettere su come il senso comune interpreta l'identità dei bambini.

Quando i bambini sono molto piccoli e tutto rende evidente che sono largamente dipendenti da chi si prende cura di loro siamo spesso orientati a pensare che non si tratti già di persone, ma di organismi viventi che stanno per diventare persone, quasi che i neonati fossero solo l'ombra che precede l'emergenza dell'identità della persona.

Appena dopo – quando i bambini iniziano a camminare e a parlare (somigliando un po' di più a una persona adulta) – prende forma il pensiero che siano capaci di apprendimenti precoci, come se fossero pronti per essere inseriti in percorsi formalizzati di insegnamento.

A ben vedere, entrambe questi due pensieri non rendono giustizia all'identità dei bambini, sia quando parlano di un bambino debole, dipendente, passivo e "vuoto", sia quando parlano dei bambini come se fossero delle "spugne" pronte per assorbire qualsiasi cosa gli venga offerta: in entrambi i casi siamo di fronte alla rappresentazione di un'identità che attende di prendere forma in base a quello che gli viene offerto, come nella rappresentazione più tradizionale del processo educativo, in cui l'obbiettivo è di trasferire la conoscenza da chi la possiede già – cioè l'adulto – a chi – i bambini – non la possiede ancora.

Oggi fortunatamente sappiamo molto di più sui bambini e in particolare le neuroscienze ci dicono con chiarezza che il nostro cervello ha una fase evolutiva di straordinaria intensità proprio nei primissimi anni di vita, contribuendo a fondare e costituire i tratti originali dell'identità della persona: lo "0/6" può essere considerato davvero come il fondamento dello "0/99".

In questo senso, è proprio la riflessione sull'identità dei bambini che deve guidare ogni discorso sull'educazione dei bambini: non è possibile parlare di pedagogia infantile se non ci mettiamo prima d'accordo su chi sono i bambini.

Peraltro, proprio nei servizi educativi per la prima infanzia i bambini possono essere osservati in situazioni in cui la loro condizione di benessere si sposa con l'interesse per le opportunità che adulti competenti offrono alla loro esperienza.

Ed è stupefacente notare come in queste condizioni i bambini esprimono competenze e potenzialità inaspettate e straordinarie, offrendo a un adulto attento e capace di ascolto la testimonianza della loro naturale curiosità e dell'attivismo costruttivo con cui partecipano ai processi della loro crescita, allo sviluppo delle relazioni e alla costruzione delle loro conoscenze e dei loro apprendimenti.

Partendo da un'idea di bambino ricco, attivo, forte, socievole, competente e curioso si apre una nuova prospettiva della progettazione educativa, che parte dal riconoscimento delle potenzialità e delle competenze che i bambini esprimono spontaneamente e affida agli adulti il compito di predisporre contesti buoni per favorire la loro piena espressione.

Il riconoscimento dei bambini nella loro identità di persone attivamente e costruttivamente coinvolte nel processo che accompagna la loro crescita ci porta sulla

soglia di una "pedagogia del protagonismo infantile", cui vogliamo dedicare a questo punto alcune considerazioni più specifiche.

La pedagogia del protagonismo infantile

E' ben curioso che, in un epoca nella quale, all'interno di molti ambiti del sapere considerati tradizionalmente campo naturale delle certezze – pensiamo anche solo alla matematica o alla fisica – è stato già da tempo decretato un mutamento di prospettiva che conduce dall'ambizione a determinare leggi universali e naturali all'inserimento dei processi della conoscenza all'interno di dinamiche evolutive, caratterizzate dalla storicità e dalla mutevolezza nel tempo, molta pedagogia e molte strategie operative all'interno dei contesti educativi siano ancora improntate alla sistematica esclusione dell'imprevedibilità dal novero degli ingredienti naturali del processo educativo.

Un grave difetto che riguarda buona parte del mondo della scuola, così attenta a rispettare le tabelle di marcia dei programmi da liberarsi quasi sempre del tutto dalla responsabilità di scegliere e dall'imbarazzo di sperimentare qualcosa di diverso dal solito, ma anche un pericolo incombente in tutti gli sforzi di liberare dall'occasionalità il lavoro educativo con i bambini piccoli, quando l'ansia di programmare tutto sopravanza la giusta istanza dell'organizzazione, fino al punto da liberare gli educatori dalla responsabilità di scegliere, di provare, di discutere e di cambiare.

Forse tutto questo dipende anche dall'ingombro emotivo arrecato all'adulto da un bambino accreditato non solo di diritti all'attenzione ma anche da un protagonismo che chiama in causa risorse e opportunità maggiori e una più alta e complessa cultura della relazione da parte dell'adulto.

Un bambino prevedibile, infatti, lontano dalla possibilità di esprimersi attivamente e costruttivamente e garante di non stupire mai nessuno, adulto compreso, col suo fare, libera l'educatore da molti problemi e soprattutto da ogni responsabilità di ascolto non già preventivamente confortata da una supposta consapevolezza di cosa fare e per quale scopo.

Il problema è che in questo modo non solo diventano esclusivamente retoriche tutte le dichiarazioni relative alle potenzialità dell'infanzia e ai suoi tesori, non solo viene reso banale e meccanico il mestiere educativo, ma riemergono con fulminea contemporaneità tutte le vecchie immagini di infanzia, con le loro povertà di attribuzioni ai bambini e i loro dispensari di istruzioni su come conquistare alla sapienza adulta l'incompletezza originaria dell'infanzia.

Una specie di sortilegio che finisce col ricatturare in un vortice di impoverimento i bambini e gli adulti insieme e la stessa natura biologica della specie, beffata da una cultura che spreca le potenzialità dell'immaturità originaria dei piccoli dell'uomo nell'improvvido sforzo di condurre tutti e presto verso mete precise e ben definite: come se la natura avesse regalato alla specie umana le potenzialità insite nell'immaturità solo perché l'uomo se ne liberi il più presto possibile.

In verità l'errore è colossale e si annida anche laddove una sorta di giustificazione viene ricercata all'interno del grande obbiettivo di liberare tutti da

possibili situazioni di arretratezza culturale o, come si dice, di svantaggio: come se il problema di garantire a tutti pari opportunità fosse traducibile nella prospettiva di rendere tutti conformi a un modello.

La pedagogia del protagonismo infantile ci conduce altrove, perché l'assunzione di una immagine forte, ricca e potenziale dell'infanzia necessita di una corrispondente trasformazione del ruolo adulto in una direzione in cui la sua azione sia giocata molto più sull'organizzazione di contesti strutturanti che sulla proposta di stimoli diretti, molto più sulla capacità di riconoscimento ed espansione delle diversità degli stili individuali dei bambini che sull'ansia di condurli verso performances predefinite, molto più dalla attenzione alle diverse possibili strategie evolutive che dalla smania di certificare lo stadio di sviluppo raggiunto nell'ambito di supposti parametri generali.

La dimensione che si apre è quella del dialogo, della condivisione, dello scambio e del confronto, della reciprocità delle influenze perturbanti e, in questo quadro, del favore reso alle autonome capacità elaborative e costruttive dei bambini.

La revisione del concetto di curriculum

Abbiamo cercato di evidenziare come un bambino attivo e costruttivo solleciti l'adulto ad una attenta organizzazione delle opportunità piuttosto che alla identificazione di obbiettivi: si tratta di uno snodo cruciale, che sposta completamente i termini della progettazione educativa.

Non si tratta più di organizzare alcune opportunità utili al raggiungimento di alcuni obbiettivi individuati in precedenza, ma di pensare alle opportunità organizzate e stabilmente presenti nel contesto come serbatoio di possibilità cui attingere per esperienze molteplici e varie, mantenendo sempre uno scarto positivo fra ciò che si può fare e ciò che effettivamente si fa.

Mentre infatti nel primo caso verranno predisposti contesti di esperienza momentanei per realizzare esperienze direttamente finalizzate verso predeterminati obbiettivi, nel secondo caso contesti stabilmente disponibili per effettuare una ampia varietà di esperienze verranno offerti come opportunità aperta ai bambini nel corso del tempo.

Volendo sintetizzare:

- l'orientamento prevalente agli obbiettivi dell'azione educativa tende a distogliere l'attenzione dal complessivo esame degli eventi nei quali è coinvolto il bambino nel corso della sua esperienza per focalizzarla principalmente su alcuni accadimenti che si realizzano in situazioni particolarmente e appositamente strutturate, conduce ad enfatizzare i risultati raggiunti piuttosto che i processi e le strategie impiegate, non ha ancoraggi stabili con il contesto nel quale si svolgono le esperienze e non sedimenta al suo interno i segni del proprio svolgersi nel tempo
- l'orientamento prevalente all'organizzazione di opportunità per l'azione educativa tende a consentire che l'attenzione si rivolga al complessivo esame

> degli eventi nei quali è coinvolto il bambino nel corso della sua esperienza dando a questo, nel suo insieme, un prezioso valore, consente di evidenziare i processi e le strategie impiegate da ogni singolo bambino valorizzandone le diversità, ha il proprio cardine nell'assunzione del contesto come elemento in permanente relazione con le esperienze, sia nel senso che ne genera il campo delle possibilità all'interno dei propri vincoli organizzativi, sia nel senso che ne raccoglie le tracce, modificandosi e storicizzandosi nel corso del loro svolgimento

Accanto a un bambino costruttivo e a un adulto più attento a determinare possibilità che a predefinire traguardi, entra prepotentemente in campo il contesto, cenerentola nella tradizione della pedagogia scolastica e elemento ancora purtroppo sottovalutato in molte esperienze di servizi per l'infanzia, quale indispensabile placenta che genera, alimenta, contiene e riflette, cambiandosi, il corso dell'azione educativa, sostenendone i protagonisti bambini e adulti e offrendo la necessaria sponda all'insorgenza e allo sviluppo del loro processo costruttivo di reciproca relazione e evoluzione.

Questa nuova impostazione della progettazione, centrata sul riconoscimento del protagonismo dei bambini, e la stessa revisione aggiornata del curriculum, trasformandolo da prontuario delle attività da svolgere e degli obiettivi da conseguire in un sistema organizzato di opportunità per esperienze possibili necessità di una precisa contestualizzazione e di una "prova dei fatti" che solo specifiche esperienze realizzate possono testimoniare. Una di queste è appunto quella di San Miniato, verso la quale rivolgiamo a questo punto la nostra attenzione.

San Miniato e l'educazione dei bambini come progetto della comunità

I traguardi conseguiti dall'esperienza di San Miniato nel settore dell'educazione dei bambini nei primi anni di vita sono certamente importanti sia dal punto di vista quantitativo che qualitativo.

Per quanto riguarda il primo aspetto, oggi oltre i 2/3 dei bambini nei primi tre anni di vita frequentano un nido, più del doppio della media italiana e molto di più che nella maggior parte delle realtà del mondo. Questo traguardo consente di affermare che San Miniato ha assunto il tema dell'educazione dei bambini come un impegno di tutta la comunità, una responsabilità pubblica per garantire che l'esperienza di frequentare un nido non sia per i bambini dei genitori che lavorano o per le famiglie in condizione di difficoltà, ma realmente per tutte le bambine e tutti i bambini.

L'aspetto più interessante dal punto di vista qualitativo – d'altra parte – è invece rappresentato dal fatto di aver cercato di sviluppare un progetto costruendolo intorno all'idea di riconoscere i bambini come protagonisti diretti – attivi e costruttivi – del processo che accompagna la loro crescita, lo sviluppo delle relazioni, delle conoscenze e degli apprendimenti, un caso in cui tutte le considerazioni svolte nei paragrafi precedenti hanno tentato di inverarsi in un progetto educativo reale e concreto.

Ci sono alcuni punti da considerare per capire meglio e qui ne metteremo in evidenza in particolare tre:

- l'ecologia educativa e la pedagogia indiretta
- un curricolo aperto al possibile che valorizza le diversità
- la partecipazione delle famiglie e l'educazione familiare.

Primo punto: l'ecologia educativa e l'organizzazione dello spazio

L'educazione ha necessità di offrire ai bambini opportunità di conoscenza e relazione all'interno di contesti organizzati con buone opportunità. Per questo nei nidi di San Miniato lo spazio viene meticolosamente organizzato con opportunità disponibili all'esperienza dei bambini: lo spazio diventa così il primo elemento in cui può esprimersi concretamente l'intenzionalità dell'adulto educatore.

Ma, se per liberare il protagonismo attivo dei bambini si investe nell'organizzazione di un contesto ricco di opportunità, anche il ruolo degli educatori cambia e la prospettiva non è più di spingere i bambini verso la conquista di risultati predeterminati, ma vuol dire piuttosto favorire l'esplorazione e l'utilizzo attivo e costruttivo delle risorse disponibili da parte dei bambini, riconoscere e valorizzare le diversità di stile, essere attenti ai processi di esperienza piuttosto che misurarne semplicemente i risultati.

E così a San Miniato gli educatori non sono semplici tecnici che applicano strategie e programmi già definiti e sempre uguali a sé stessi, ma diventano veri e propri ricercatori, capaci di ascolto, capaci di cogliere orientamenti, intenzioni e strategie che i bambini mettono alla base del modo in cui costruiscono le loro esperienze: in questo modo riconoscere i bambini come persone protagoniste rende protagonisti anche gli educatori.

Secondo punto: un curricolo aperto al possibile che valorizza le diversità

Che cosa può succedere se, partendo dal protagonismo dei bambini, cerchiamo di costruire una ecologia educativa e di adottare una forma indiretta di pedagogia?

Ci sono alcune conseguenze molto importanti: San Miniato offre ai bambini la possibilità di sperimentare attivamente e creare soluzioni originali, mentre per gli educatori diventa possibile osservare processi spontanei nei quali anche l'occasione diventa una preziosa opportunità.

Riuscire a coesistere con l'incertezza – senza l'ansia di riempire il tempo frettolosamente – non sempre è facile per gli educatori, ma è indispensabile per rispettare il protagonismo dei bambini.

Il trucco è in fondo molto semplice: basta creare buone condizioni e avere la pazienza di aspettare

Peraltro, questo atteggiamento di apertura al possibile è molto importante anche per diventare capaci di accogliere e valorizzare le differenze individuali.

Riconoscere e valorizzare la diversità è molto importante anche quando pensiamo a bambini con – ci piace dire – "diritti speciali", non "bisogni speciali" ma, appunto, "diritti speciali" perché in questo caso – meglio, ancor di più in questo caso – dobbiamo partire non da quello che sembra mancare ma da quello che c'è e costruire a partire da quello che c'è il progetto del possibile

Terzo punto: la partecipazione delle famiglie e l'educazione familiare

Costruire il progetto educativo intorno al protagonismo dei bambini non deve farci dimenticare le famiglie, alle quali è davvero molto importante dedicare una grande attenzione da subito e con continuità.

Costruire insieme alle famiglie il progetto educativo non vuol dire naturalmente considerarle come dei clienti, ma piuttosto come soggetti che concorrono alla costruzione e realizzazione del progetto definito dal gruppo degli educatori, discutendo insieme a loro per conoscere meglio i bambini, per accompagnare insieme la loro crescita e non da ultimo per riflettere e innovare le strategie educative.

Da questo ultimo punto di vista, San Miniato valorizza i contesti educativi per la prima infanzia come luoghi che offrono ai genitori occasioni di incontro, confronto e scambio delle esperienze. Tutti i genitori vogliono essere competenti, ma nessun genitore è competente semplicemente in quanto genitore, e così affrontare le piccole o grandi questioni educative in solitudine può far pensare che i problemi siano più grandi di quanto non lo siano veramente, mentre il confronto fra i vissuti personali offre lo spunto per capire di non essere soli e anche che ci sono sempre nuove prospettive possibili che possiamo mettere in atto per aggiornare le nostre strategie educative con fiducia e con la giusta dose di ottimismo e serenità.

Un contesto educativo che punta al protagonismo dei bambini e degli educatori può favorire anche nei genitori la fiducia nelle proprie potenzialità rispetto alla responsabilità educativa che hanno nei confronti dei loro bambini.

Tre parole ci possono aiutare, in conclusione, a sintetizzare l'approccio di San Miniato all'educazione dei bambini.

La prima parola è "fiducia": dobbiamo avere fiducia nelle competenze e nelle potenzialità dei bambini i bambini sono persone e dobbiamo riconoscere e valorizzare la loro identità

La seconda parola è "opportunità": non basta avere fiducia nei bambini, dobbiamo offrire loro buone opportunità per esprimere le loro competenze e le loro potenzialità uno spazio ben organizzato, un adulto presente ma non invasivo, proposte flessibili e aperte sono la giusta strategia

La terza parola infine è "tempo": dobbiamo offrire ai bambini tempo, ma non il tempo che abitiamo prevalentemente noi adulti, un tempo frenetico sempre pieno di cose da fare e senza spazio per riflettere i bambini hanno bisogno di esplorare, di provare, di riprovare, di tornare indietro, di cambiare strada e, così facendo, ogni tanto fanno un salto in avanti questo è il tempo che dobbiamo garantire loro

Così fiducia, opportunità e tempo diventano il semplice trucco per scoprire le straordinarie capacità dei bambini bambini che – come scriveva Gloria Tognetti – sono naturalmente capaci di includere le diversità, di adattare il comportamento agli interlocutori, di comunicare intenzioni e di obbligare gli adulti ad attendersi l'imprevisto: questi sono bambini competenti, "sono" e non "devono essere", qualunque sia la differenza che esprimono.

IL VALORE DELLA DOCUMENTAZIONE PEDAGOGICA
dal curriculum del possibile ai possibili strumenti per osservare e valorizzare le esperienze dei bambini

Barbara Pagni[1]

Progettare e valutare: verso un curriculum aperto al possibile

Nelle pratiche educative dedicate alla prima infanzia, il concetto di "curriculum" ha talvolta tratto ispirazione da modelli scolastici rigidi. Si tratta di approcci focalizzati su tappe di sviluppo standardizzate e obiettivi identici per tutti, da raggiungere secondo modalità e tempi definiti dagli adulti in modo uniforme. L'approccio di San Miniato scardina questa prospettiva, introducendo l'idea e la pratica di un curriculum fondato ecologicamente o, più propriamente, di un "curriculum del possibile".

In questa cornice, l'educazione non si realizza attraverso la trasmissione diretta di contenuti da un adulto "sapiente" a un bambino considerato "privo" di competenze. Non si tratta nemmeno di proporre stimoli programmati per verificare performance predeterminate. Al contrario, l'azione educativa si sposta radicalmente dai contenuti alle condizioni. Progettare significa allestire contesti ed ecologie di spazi e relazioni che si offrono come opportunità di esperienza.

La documentazione si colloca al centro di questo processo: essa non interviene a posteriori per misurare un risultato, ma è lo strumento imprescindibile per progettare e validare la qualità delle opportunità offerte, osservando, descrivendo e sostenendo il loro evolversi.

Attraverso questo spostamento del focus valutativo dal bambino al progetto, la documentazione diventa il principale indicatore di efficacia della progettazione pedagogica ed educativa, consentendo una riflessione continua su ciò che viene quotidianamente offerto ai bambini e alle famiglie. Monitorare l'esperienza vissuta non serve a quantificare il successo o il fallimento di un bambino rispetto a un obiettivo, ma a interrogarsi sulla validità delle condizioni predisposte dagli educatori. Se un'esperienza o un angolo di gioco non generano interesse, ricerca o interazione, la documentazione scritta, fotografica e video offre al gruppo di lavoro il materiale per ripensare la situazione. Attraverso la condivisione tra educatori e con il coordinatore pedagogico, diventa così possibile ricalibrare i tempi e riprogettare l'ambiente. Documentare rappresenta, a tutti gli effetti, un atto di valutazione e autovalutazione della qualità progettuale del servizio.

La vita quotidiana nei servizi educativi per la prima infanzia è densa, caratterizzata da molteplici avvenimenti che accadono simultaneamente. Documentare

1 Coordinatrice Scientifica della Bottega di Geppetto Centro Internazionale di Ricerca e Documentazione sull'Infanzia Gloria Tognetti (www.bottegadigeppetto.it)

risponde alla necessità di oggettivare una memoria. Rivedere un'immagine, annotare un accadimento o analizzare una sequenza video in un tempo e in uno spazio diversi da quelli della relazione diretta consente agli educatori di rimettere a fuoco il progetto educativo, contrastando il rischio di uno sguardo parziale o frammentato.

L'atto dell'osservare non è mai un'operazione neutra o di mero rispecchiamento della realtà; costituisce un'azione intrinsecamente interpretativa, storicamente situata e influenzata dalle posture teoriche, dalle aspettative e dalle lenti – consce o inconsce – di chi osserva. Questa soggettività non rappresenta una fragilità, bensì una risorsa. Esplicitando l'interpretazione attraverso la condivisione dei materiali documentali, si generano contesti di scambio, confronto e autoriflessione tra colleghi, capaci di dare valore all'intenzionalità educativa di ciascuno.

All'interno di un curriculum aperto al possibile, i bambini sono considerati persone al centro del proprio percorso di crescita e apprendimento. Ognuno si interfaccia con il mondo e con i materiali secondo traiettorie, stili esplorativi e tempi unici. In quest'ottica, la documentazione pedagogica ha la finalità di valorizzare la diversità come ricchezza anziché come un elemento da ricondurre a una presunta norma o da omologare.

Quando un bambino sovverte l'uso "canonico" di un oggetto o connette materiali apparentemente distanti (come trasportare blocchi di legno dallo spazio delle costruzioni all'angolo della cucina), la documentazione accoglie, sottolinea e amplifica questa reinterpretazione come testimonianza di intelligenza e creatività. Rendere visibili le differenze significa sottrarre concretamente l'infanzia alla palude della normalizzazione quantitativa, riconoscendo a ciascuno la propria irripetibilità.

Lavorare nella prospettiva del "curriculum del possibile" implica avere ben chiara l'idea che i percorsi evolutivi di ciascun bambino e che quotidianamente si compiono nei servizi educativi non debbano essere rigidamente previsti e incanalati. La documentazione assolve dunque il compito di raccogliere le tracce di ciò che è stato, darne testimonianza e, simultaneamente, di aprire su ciò che potrebbe essere. Nel narrare l'avventura al nido di un bambino o di un gruppo di bambini, l'adulto non fissa un punto di arrivo, ma lascia aperta la trama narrativa, accogliendo l'inatteso e l'imprevisto che i bambini immettono costantemente nel contesto abitandolo.

Storicamente e culturalmente, l'immagine dei bambini è rimasta a lungo prigioniera di una retorica del "non essere ancora": una visione adultocentrica che considera il neonato o il bambino nei primi anni di vita come un organismo puramente biologico, in fieri, un soggetto passivo bisognoso esclusivamente di cure affettive e accudimento fisico in attesa dell'accesso formale alla parola e alla scolarizzazione. Anche in questo caso, la documentazione agisce come un potente dispositivo di decostruzione culturale: dimostra, testimoniandolo - con immagini ed elaborazioni scritte che descrivono i processi di crescita e di apprendimento - la straordinaria complessità dell'intelligenza infantile, ovvero diffonde quella cultura dei bambini competenti e protagonisti sulla quale c'è accordo unanime sulla carta ma che poco è praticata nei fatti.

Valorizzare, condividere e innovare

Troppo spesso si dimentica che i bambini sono i primi destinatari della documentazione. Vedere i propri percorsi di esplorazione, i propri giochi e i propri manufatti fotografati, trascritti e valorizzati sulle pareti delle sezioni o all'interno di strumenti dedicati, comunica un messaggio potente: *"Ciò che fai, pensi e sperimenti ha valore ed è degno di memoria"*. Questo rispecchiamento sostiene la costruzione dell'identità personale, rinforza l'autostima e stimola il rilancio dei processi cognitivi, spingendo i bambini a ritornare sulle proprie tracce per costruire nuove scoperte.

Per il personale educativo, la documentazione costituisce la linfa vitale del lavoro collegiale, configurandosi come l'asse portante della progettazione e della supervisione. Essa allontana l'agire quotidiano dalla deriva dell'improvvisazione o della ripetizione meccanica di copioni tradizionali, promuovendo l'intenzionalità pedagogica. Attraverso la condivisione, il gruppo di lavoro esercita una riflessione costante per monitorare l'adeguatezza del ruolo dell'adulto, dei materiali e del contesto. La documentazione diventa così il motore principale dell'innovazione: le ipotesi progettuali iniziali non sono gabbie rigide, ma traiettorie flessibili che vengono costantemente rimodellate sulla scorta di ciò che l'osservazione rivela.

Nel rapporto con le famiglie, la documentazione compie un'altra funzione cruciale: supera la logica della semplice informazione burocratica sugli aspetti di soddisfazione di un bisogno che avvengono durante le situazioni di cura (il pasto, il sonno, il cambio) per sostenere una vera cultura della condivisione e della partecipazione. Offrire alle famiglie una documentazione ricca significa restituire loro un'immagine autentica e complessa del proprio figlio, colto nella ricchezza delle sue interazioni, autonomie e scoperte all'interno del gruppo dei pari. Questo non solo costruisce fiducia e alleanza, ma fornisce ai genitori un paio di lenti utili a scoprire competenze insospettate, superando visioni stereotipate o ansie prestazionali.

Il valore della documentazione è evidente anche in quella transizione tra i servizi educativi della prima infanzia (che accolgono bambini da 0 a 3 anni) e la scuola dell'infanzia (che accoglie bambini da 3 a 6 anni) che rappresenta un passaggio ecologico importante e delicato. Come strumento di continuità fra due segmenti dell'educazione dei bambini, la documentazione realizzata al nido offre alla scuola dell'infanzia una mappatura complessa, narrativa e contestualizzata dei processi di ricerca del bambino, delle sue strategie personali di relazione con il mondo delle cose e degli altri e della sua storia relazionale. Questo permette di fondare la continuità pedagogica sul reciproco riconoscimento della specificità di ciascun servizio, valorizzando l'identità infantile nel quadro di un sistema integrato 0-6 anni.

Infine, la documentazione esce dalle mura del servizio educativo per assumere una valenza anche politica; è il mezzo privilegiato con cui il servizio si racconta alla comunità territoriale e alle istituzioni. Attraverso mostre, poster, pubblicazioni o incontri aperti, la documentazione rende visibile l'investimento educativo della comunità, testimoniando che la spesa per i servizi all'infanzia non costituisce un costo assistenziale da contrarre, bensì il più alto e fecondo investimento culturale, democratico e sociale. Documentare significa, in ultima analisi, promuovere e

difendere i diritti dei bambini nella sfera pubblica, alimentando una solida e sempre più diffusa cultura dell'infanzia.

Come documentare: alcuni strumenti possibili

La scelta e l'utilizzo di strumenti di osservazione e documentazione è fondamentale per garantire l'efficacia dell'azione pedagogica. Tuttavia, è necessario chiarire un principio cardine: non sono gli strumenti a guidare l'educatore, ma è l'intenzionalità progettuale dell'educatore a dare senso e direzione agli strumenti. Se l'azione di documentare si riducesse alla compilazione meccanica di griglie prestabilite, la documentazione stessa decadrebbe a mero adempimento burocratico, perdendo la sua forza trasformativa.

Gli strumenti non devono essere check list da riempire, né protocolli rigidi che stabiliscono a priori cosa merita di essere osservato; al contrario, devono essere aperti e flessibili. Il loro scopo non è sostituirsi alla sensibilità e intenzionalità dell'educatore, ma sostenerne la sua postura riflessiva. È l'educatore che, immerso nel contesto educativo, sceglie attivamente quale strumento attivare, in quale momento e, soprattutto, con quale motivazione e quale finalità.

Non si tratta di registrare un dato standardizzato, ma di raccogliere tracce e memorie all'interno di uno strumento capace di accoglierle, ma deve essere l'occhio dell'educatore – guidato dalle proprie lenti teoriche – a decidere cosa è interessante documentare del percorso di quel bambino o di quel gruppo di bambini. Gli strumenti qui proposti mantengono la loro efficacia proprio perché sono strutturati per non essere rigidi e stringenti, preservando intatta la responsabilità degli educatori di decidere come orientare lo sguardo e come tessere la trama della memoria della storia dei bambini nel servizio.

Per supportare questo approccio ed evitare che la pratica della documentazione scivoli nell'estemporaneità o, al contrario, nell'automatismo, all'interno del servizio devono essere previsti spazi e tempi di lavoro dedicati all'attività di documentazione, separati dalla relazione diretta con i bambini, in modo che si riconosca questa pratica come un investimento costante con un valore riconosciuto.

Gli strumenti devono quindi essere costantemente accessibili e integrati nella vita quotidiana del servizio, in grado di accogliere tanto l'evento programmato quanto l'accadimento imprevisto, non essere previsti come un mezzo eccezionale per documentare eventi eccezionali. Allo stesso tempo, è necessario prevedere un'organizzazione e un'archiviazione rigorosa e condivisa della documentazione prodotta. L'accumulo caotico di foto, video e documentazione scritta è solo sterile e frustrante e rischia di essere controproducente rispetto alla motivazione del personale educativo verso la pratica della documentazione, che rappresenta invece un elemento qualificante del lavoro educativo.

Alcuni strumenti utili per sostenere pienamente il valore della pratica della documentazione sono i seguenti[2]:

- ***Il Quaderno dell'Ambientamento***

Questo strumento si riferisce alle prime relazioni del servizio con le famiglie e alle prime settimane di frequenza del bambino e dei gruppi di bambini che condividono l'avventura dell'ambientamento. La sua funzione principale è quella di documentare la transizione ecologica dal contesto familiare e domestico a quello del servizio educativo; attraverso la raccolta della documentazione relativa ai colloqui individuali, agli incontri di gruppo con i genitori, il gruppo degli educatori ha la possibilità di tenere traccia e di progettare i contesti di accoglienza quotidiana dei bambini e delle loro famiglie in questa fase iniziale di frequenza anche rispetto alle idee con le quali i genitori si approcciano al servizio e rappresentano il loro bambino. Le osservazioni quotidiane, poi, relative alle modalità di separazione e di saluto, di esplorazione dello spazio e dei materiali, di interazione e relazione con i nuovi adulti e bambini, non sono solo indispensabili a progettare quotidianamente le esperienze da offrire ai bambini ma rappresentano il primo tassello della storia di quel bambino al nido, andando a confluire nel primo profilo iniziale.

- ***Il Quadernone***

Il Quadernone ha la funzione di tenere traccia della vita quotidiana del gruppo-sezione e dei singoli bambini lungo l'intero arco dell'anno educativo; rappresenta uno strumento di osservazione permanente e non orientato a uno specifico momento dell'anno o a una specifica situazione. In questo strumento sono raccolte le osservazioni in schede compilate dagli educatori per annotare episodi salienti dell'esperienza quotidiana e schede di profilo per descrivere periodicamente il percorso del gruppo e dei singoli bambini. Anche in questo caso, non vengono date indicazioni specifiche circa i tempi nei quali compilare lo strumento né le situazioni da documentare, in modo da sottolineare la responsabilità del personale educativo di decidere cosa e quando registrare rispetto alle esperienze dei singoli bambini e dei gruppi di bambini.

- ***Il Progetto***

Questo strumento è pensato per sostenere la progettazione, il monitoraggio e la valutazione delle attività strutturate proposte a piccoli gruppi di bambini; esso traccia le traiettorie di percorsi tematici specifici, quali esperienze laboratoriali, di lettura, di conoscenza del territorio. Si apre con una sezione nella quale gli educatori si soffermano a descrivere le ipotesi di progettazione, quindi prosegue con la narrazione delle esperienze concrete dei bambini in quel contesto, le eventuali riprogettazioni, i rilanci, le scoperte e le nuove possibilità per future progettazioni che nascono dall'esperienza.

2 Gli strumenti qui descritti sinteticamente sono scaricabili in maniera completa al seguente link https://www.bottegadigeppetto.it/_bdg_/formPorUmCurriculo_PT.html

- *Il Diario personale*

Si tratta della storia del bambino nel servizio educativo: il Diario è lo strumento narrativo, compilato nel corso tutto l'anno che viene consegnato alla famiglia alla conclusione del percorso annuale e del ciclo di frequenza. Questo strumento ricostruisce la memoria dell'avventura di crescere al nido attraverso un montaggio curato di scatti fotografici significativi, produzioni grafiche e narrazioni degli educatori, offrendo una testimonianza viva dell'unicità di ciascuna storia personale.

- *Il Manuale di valutazione della qualità*

L'obiettivo di questo strumento è quello di elaborare un profilo organizzativo e pedagogico dell'intero servizio educativo e un suo piano di miglioramento. Si tratta di uno strumento valutativo orientato all'analisi del funzionamento del servizio; prevede indicatori relativi all'uso degli spazi esterni ed interni, al curriculum ed alla partecipazione delle famiglie. La finalità principale è quella di stendere un profilo di qualità del servizio con i relativi punti di forza e di debolezza, per individuare le aree e le azioni di potenziale miglioramento nell'ottica dell'implementazione della qualità.

L'efficacia e la sostenibilità di questo articolato sistema di strumenti si alimentano della dimensione collegiale del lavoro educativo. Nessuno strumento può essere gestito in forma solitaria o frammentaria: la documentazione è, per definizione, un atto collettivo. La condivisione e l'analisi periodica consentono agli educatori di confrontare le letture, intercettare le linee di interesse emergenti nei bambini, evidenziare criticità organizzative e decidere, di concerto, le strategie di rilancio o le modifiche da apportare alla progettazione.

In conclusione, la documentazione pedagogica non può essere ridotta a un semplice adempimento tecnico o a un'archiviazione di routine, ma rappresenta la linfa vitale della professionalità educativa; essa costringe alla riflessione costante sul progetto pedagogico, scardina l'idea di un curriculum volto a verificare performance standardizzate riorientando il focus dagli esiti ai percorsi individuali, sposta la valutazione dai bambini al contesto loro offerto. Nella dimensione collegiale del suo utilizzo, la documentazione si fa motore di innovazione continua, supportando la pratica educativa quotidiana quale ricerca intenzionale e condivisa.

Documentare significa anche sottrarre i bambini alla narrazione adultocentrica del "non essere ancora", restituendo loro la memoria delle loro storie individuali originali rendendo al contempo visibile un'immagine forte dei bambini, ricchi, competenti e protagonisti.

In quest'ottica, la documentazione si rivela molto più di uno strumento interno di lavoro, ma contribuisce a quella idea dell'educazione come responsabilità pubblica; restituire una memoria intenzionale e visibile dell'infanzia significa, infatti, riconoscere ai bambini il diritto alla cittadinanza nel presente, offrendo alla comunità intera una bussola per orientare le sfide educative di domani.

La promozione della partecipazione infantile come valore sociale e politico

Daniela Renzi[1]
Marica Notte[2]

Introduzione

Il Progetto "La città dei bambini e delle bambine" è nato nel 1991 a Fano e dal 1996 viene coordinato e promosso dal Laboratorio Internazionale «La città dei bambini» dall'Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione (ISTC) del Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR) di Roma. Attualmente il Progetto è presente in 15 paesi nel mondo, principalmente in Europa e America Latina: Italia, Portogallo, Spagna, Francia, Svizzera, Libano, Messico, Repubblica Dominicana, Costa Rica, Colombia, Perù, Brasile, Uruguay, Cile e Argentina. Sono più di 300 le città che aderiscono alla Rete Internazionale della Città dei bambini. Oltre alla Rete internazionale, sono attive alcune reti nazionali: la rete italiana, la rete argentina, la rete brasiliana, la rete messicana, la rete di Lima e la rete spagnola[3].

Tale progetto propone agli Amministratori una nuova filosofia di governo della città assumendo come suo paradigma il bambino invece dell'adulto. La città ha scelto, in particolare, come prototipo un cittadino *maschio*, *adulto*, *lavoratore*, e si è adeguata alle sue esigenze e ha 'tradito' i diritti delle altre categorie di cittadini. Questo è dimostrato dall'importanza che l'automobile ha assunto nella vita della città (e.g., Tonucci, 1991). Le città moderne hanno perso le loro caratteristiche di luoghi condivisi, spazi di incontro e di scambio, divenendo luoghi di vita disagevole per tutti. Nelle città si è notevolmente ridotta l'autonomia di movimento dei bambini (Hillman, Adams, Whitelegg, 1990) e questo impedisce loro di vivere le esperienze primarie di esplorazione, scoperta e gioco necessarie per la loro crescita (Blakely, 1994; Davis et al., 1996). La città ha scelto come nuovi criteri di sviluppo la *separazione* e la *specializzazione* sia degli spazi, sia delle competenze. Dunque, luoghi diversi per persone diverse, luoghi diversi per funzioni diverse.

Una volta non si vedeva l'ora di uscire di casa, per incontrare gli amici, per giocare, per andare al bar, al cinema, in biblioteca (Prezza, Pilloni, Morabito, Sersante, Alparone, 2001). Oggi non si vede l'ora di tornare a casa, perché la casa tende all'*autosufficienza*, e questo vuol dire che, quando sei a casa non hai bisogno di uscire, non hai più bisogno della città. In questa città il bambino non può vivere alcune esperienze fondamentali per il suo sviluppo, come l'avventura, la ricerca, la scoperta,

1 Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione, (ISTC), Consiglio Nazionale delle Ricerche. Diploma di Specializzazione in Psicoterapia Familiare e Sistemico Relazionale. E-mail: daniela.renzi@istc.cnr.it

2 Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione, (ISTC), Consiglio Nazionale delle Ricerche. Laurea Magistrale in Filosofia E-mail: marica.notte@istc.cnr.it

3 Cfr. sito web www.lacittadeibambini.eu

il rischio, il superamento dell'ostacolo e, quindi, la soddisfazione, l'emozione. Non può giocare. Queste esperienze, infatti, hanno bisogno di due condizioni fondamentali che sono scomparse: il tempo libero e uno spazio pubblico condiviso. Difficilmente possono vivere l'esperienza del rischio nel gioco, che secondo molti autori è fondamentale per godere della realizzazione di un desiderio e acquisire capacità di giudizio e autonomia (Bertolino, 2022; Dolto, 1987; Farné, 2014).

È difficile per il bambino uscire di casa da solo, le caratteristiche ambientali, soprattutto percepite, hanno convinto i genitori che questa città non permette ad un bambino di sei, dieci anni, di uscire da solo (Notte, Renzi, 2022) e quindi quello che era il suo tempo libero si è trasformato in tempo organizzato e dedicato a diverse attività, in casa e fuori casa. Da una parte, quindi, i vari corsi pomeridiani, e dall'altra la televisione, la *play-station*, lo smartphone.

Le tecnologie stanno caratterizzando le nostre vite e in particolare stanno influenzando negativamente lo sviluppo psicofisico dei bambini. Le ultime generazioni crescono a stretto contatto con i digital device privilegiando le interazioni con il mondo virtuale e limitando le esperienze reali come quella del gioco libero. Questo cambiamento è dovuto anche dall'uso prolungato e quasi esclusivo che i genitori stessi, o adulti in generale, fanno della tecnologia. Questa abitudine viene trasmessa ai bambini e alle bambine e può impattare su alcuni aspetti del loro benessere (Notte, Renzi, 2026).

1. I bambini possono aiutarci

Il Progetto «La città dei bambini» propone ai Sindaci di chiedere ai bambini di aiutarli con i loro consigli, con il loro punto di vista. In questa collaborazione con l'Amministrazione, i bambini non rappresentano semplicemente una categoria sociale o una generazione, ma in modo paradigmatico «l'altro», tutti gli altri.

Gli adulti dovrebbero chiedere l'aiuto dei bambini e saperne tenere conto; lo dovrebbe fare l'Amministrazione comunale, *in primis* nella persona del Sindaco, che è il referente principale del Progetto, e dovrebbe farlo anche la scuola, assumendo e realizzando la filosofia del Progetto nella sua realtà. Non si tratta di difendere i diritti di una componente sociale «debole» e nemmeno di migliorare i servizi per l'infanzia. Si tratta di abbassare l'ottica dell'Amministrazione fino all'altezza del bambino, *per non perdere nessuno*. Si tratta di accettare la diversità che il bambino porta con sé a garanzia di tutte le diversità. Il Progetto si basa su due assi principali: promuovere la partecipazione dei bambini e restituire autonomia di movimento ai bambini negli spazi pubblici.

Per promuovere la partecipazione dei bambini il Progetto propone due attività: il *Consiglio dei bambini*, legato strettamente a un mandato del Sindaco che chiede ad un gruppo di bambini di aiutarlo con le loro idee e i loro consigli; la *Progettazione partecipata ai bambini*, nella quale un gruppo di bambini lavora con un tecnico, per esempio un architetto, per progettare e realizzare un intervento reale sulla città.

Per restituire l'autonomia di movimento ai bambini, il Progetto propone l'esperienza «*A scuola ci andiamo da soli*», che chiede ai bambini delle scuole primarie, a partire dai sei anni, di andare a scuola e di tornare a casa con i loro compagni, senza l'accompagnamento dei genitori (Tonucci, 1996; 2002).

2. Perché i bambini dovrebbero partecipare

L'assunto fondamentale relativo alla partecipazione è che i bambini, fin da piccoli, sono capaci di interpretare i propri bisogni e di contribuire al cambiamento delle loro città (Piaget, 1945; Vygotsky, 1966; Bruner, 1976; Juul, 2010).

Inoltre la Convenzione dei diritti del bambino del 1989, ratificata con la legge del 27 maggio 1991, n. 176, all'articolo 12, sancisce il *diritto dei bambini* ad essere consultati ogni volta che si prendono decisioni che li riguardano, e questo riguarda anche le città. Questo significa che gli adulti, quando prendono decisioni che riguardano i bambini, sono tenuti a consultarli e a tener conto delle loro opinioni (Hart, 1997).

3. Le esperienze di partecipazione

L'istituzione del *Consiglio dei bambini* è una forma di partecipazione che coinvolge i bambini nella vita e nel governo della città. Nasce nelle scuole primarie delle città con alunni di classe quarta e quinta (8-10 anni), scelti per sorteggio, in numero uguale maschi e femmine. Si riunisce periodicamente in locali fuori della scuola e i Consiglieri rimangono in carica due anni scolastici. Il Sindaco chiede personalmente e pubblicamente al Consiglio dei bambini di aiutarlo nel governo della città e, almeno una volta all'anno, lo incontra per conoscere le sue proposte. Naturalmente si impegna a tenerne conto e comunque a dare sempre risposta alle richieste che gli vengono presentate (Tonucci, Renzi, Prisco, 2011).

Questo dialogo fra il Sindaco e i piccoli Consiglieri non coinvolge direttamente le scuole, però per una maggiore efficacia l'esperienza andrebbe inserita nel Piano Triennale di Offerta Formativa (PTOF) della scuola. Il Consiglio dei bambini, costituito a livello comunale, dovrebbe trovare quindi un corrispettivo nella creazione, all'interno delle scuole, il cosiddetto *Consiglio degli alunni*. Il Consiglio degli alunni si riunisce periodicamente per discutere sugli aspetti della scuola che interessano i bambini. Si riunisce con il dirigente quando è necessario e comunque alcune volte all'anno; i Consiglieri dovranno potersi confrontare con i loro compagni in una riunione assembleare di classe settimanale, per discutere i vari problemi, riferire i lavori del Consiglio e preparare il successivo.

Il Consiglio degli alunni, in ogni grado scolastico, dovrebbe incontrarsi periodicamente con il Dirigente scolastico per valutare i diversi aspetti della vita della scuola e presentare delle proposte.

4. L'autonomia di movimento infantile: un'altra forma di partecipazione

Il protagonismo infantile passa sia attraverso le idee dei bambini sia attraverso la loro presenza fisica nel contesto urbano. L'autonomia di movimento infantile, costrutto definito da Hillman et al. (1990), è una risorsa per la città e una necessità per i bambini, perché favorire la riappropriazione dello spazio urbano da parte dei bambini porta benefici a loro ma anche alla città stessa. Infatti, è proprio la presenza dei bambini a produrre un maggior senso di sicurezza e di attenzione da parte degli automobilisti e inoltre favorisce un maggior senso di comunità perché ristabilisce relazioni di quartiere.

Per questo il progetto propone l'esperienza A scuola ci andiamo da soli, come primo passo per recuperare l'autonomia di movimento dei bambini. Anche questa esperienza deve essere inserita nel PTOF, perché coinvolge anche la scuola visto che si tratta di far percorrere ai bambini della primaria (dai 6 ai 10 anni), il tragitto casa-scuola senza supervisione adulta. Proprio per questa sua caratteristica, non è da confondere con il Pedibus, che favorisce una mobilità sostenibile ma prevede la presenza di adulti "accompagnatori".

Restituire al bambino la possibilità di percorrere in autonomia il tragitto verso scuola ha importanti benefici per la sua salute fisica, cognitiva, emotiva e può contribuire ad aumentare la fiducia dei genitori sulle competenze dei propri figli. L'esperienza che propone il progetto lavora sulle paure genitoriali e sulla percezione dei pericoli ambientali e sociali. Per la buona riuscita dell'esperienza è importante seguire alcuni passaggi precisi descritti nel manuale metodologico "A scuola ci andiamo da soli" (Tonucci, Natalini, 2019).

Il manuale nasce per fornire indicazioni sia per le fasi preparatorie sia per la somministrazione del questionario, utilizzato per monitorare l'esperienza e per valutarne l'efficacia. I questionari sono stati realizzati dal gruppo di ricerca del progetto che possono esseri richiesti o contattando il laboratorio[4] che fornirà anche le istruzioni utili per la corretta somministrazione.

I commercianti sono grandi alleati dell'esperienza di mobilità autonoma. Si tratta di stringere un patto di collaborazione con i commercianti di zona che dovranno rendersi disponibili a diventare un punto di riferimento per i bambini, in caso di bisogni, durante il percorso, anche di bisogni molto semplici (come usare il bagno), ma anche per i genitori che si sentono più sicuri perché sanno di poter contare su un sistema di sorveglianza indiretta. Per rendersi riconoscibili, i negozi aderenti dovranno esporre nelle vetrine il bollino *Negozio amico* dei bambini.

L'esperienza una volta realizzata contribuisce a rendere la città più vivibile per tutti, come testimoniano alcune città della nostra rete, ad esempio Malnate, un comune della Regione Lombardia.

Restituire, oggi, autonomia ai bambini è una strategia urgente anche per un'altra motivazione: potrebbe ridurre l'uso e l'esposizione agli schermi digitali.

4 Link di riferimento: https://lacittadeibambini.eu/attivita-di-ricerca/.

Nel panorama internazionale, sta crescendo sempre di più l'attenzione su questo fenomeno sociale e numerose ricerche (Renzi, Notte, 2026; Mineshita, 2021; Rideout, Robb, 2020) dimostrano quanto i digital device siano entrati a far parte della vita dei bambini con conseguenze che impattano sulla loro salute e sulla sfera delle autonomie domestiche ed extradomestiche.

Molti governi stanno approvando regolamentazioni d'uso in base all'età, questo anche alla luce di quanto sostenuto dalle evidenze del mondo medico (Barzilay et al., 2026). Ma queste politiche potrebbero non essere sufficienti. Per questo motivo, il progetto ha lanciato una campagna "IO ESCO A GIOCARE" (Tonucci, Notte, Morachimo, Marolla, 2025) a favore del gioco libero dei bambini e dell'autonomia fuori casa, perché il benessere dei bambini è sempre più una questione comunitaria da promuovere responsabilmente e perché il gioco libero è un diritto fondamentale dei bambini.

5. Conclusioni

Ascoltare l'opinione dei bambini, specialmente durante i processi decisionali che li riguardano da vicino, è la chiave per avviare processi di partecipazione attiva. Il bambino infatti è un cittadino a tutti gli effetti dal momento in cui nasce e per questo è titolare di diritti ed è soggetto comunitario. Spetta al mondo adulto garantire la loro presenza in questi termini e non soltanto ragionare in termini di tutela dei diritti infantili.

Il progetto, dall'anno della sua ideazione (1991) ad oggi, mantiene fermi questi obiettivi ed è punto di riferimento per quelle realtà che sentono necessario un cambiamento, per quei politici che vogliono avere i bambini dalla loro parte non per delegare loro la risoluzione di problemi creati dagli adulti, ma per reimparare a governare la complessità urbana senza lasciare indietro i bisogni di nessuno. Questo perché la partecipazione ha valore sociale importante, così come i bambini.

"*Se ci siamo dobbiamo contare anche noi*", "*Vogliamo da questa città il permesso di uscire di casa*"; "*Se i grandi non ascoltano i bambini vanno incontro a guai grossi*": questi sono solo alcuni esempi di quello che i bambini hanno da dire quando viene data loro la possibilità di esprimersi. Il loro pensiero diventa un compito serio per gli adulti, affinché venga valorizzato e riconosciuto come necessario nelle politiche urbane e pedagogiche in generale.

Solo restituendo ai bambini lo spazio pubblico e il diritto di parola potremo sperare di avere città non solo più sicure per tutti, ma aperte per dare nuove visioni al mondo infantile.

Bibliografia

Barzilay, R., Pimentel, S. D., Tran, K. T., Visoki, E., Pagliaccio, D., Auerbach, R. P. (2026). Smartphone Ownership, Age of Smartphone Acquisition, and Health Outcomes in Early Adolescence. Pediatrics, 157(1).

Blakely, K. S. (1994). Parents' conceptions of social dangers to children in the urban environment. Children's Environments, 16- 25.

Bertolino, F. (2022). Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto. Edizioni JuniorBambini.

Bruner J.S. (1976). Nature and uses of immaturity, in J.S. Bruner, A. Jolly, K. Silva, Play. Its role in development and evolution, Basic Books, New York.

Davis, A., Jones, L. J. (1996). Children in the urban environment: an issue for the new public health agenda. Health & Place, 2(2), 107-113.

Dolto, F. (1987). Il gioco del desiderio. L'esistenza di ogni essere umano è una partita giocata fra bisogno e desiderio. Collana Sapere, editore Sei.

Farnè, R. (2014). Per non morire di sicurezza. L'intenzionalità pedagogica del rischio in educazione. Infanzia: studi e ricerche, 1, 15-23.

Juul, J. (2010). Il bambino è competente. Feltrinelli Editore.

Hart R.A. (1997). Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care, Earthscan Publication Limited, London.

Hillman, M., Adams, J., Whitelegg, J. (1990). One False Move: A Study of Children's Independent Mobility. London: Policy Studies Institute.

Mineshita, Y., Kim, H. K., Chijiki, H., Nanba, T., Shinto, T., Furuhashi, S., Oneda, S., Kuwahara, M., Suwama, A., Shibata, S. (2021). Screen time duration and timing: Effects on obesity, physical activity, dry eyes, and learning ability in elementary school children. BMCPublic Health, 21, 422.

Notte, M., Renzi, D. (2026). Children in front of a screen: what is the impact of technology on their development?, In-Mind Magazine, 03, ISSN 1877-5306 https://www.in-mind.org/article/children-in-front-screen-what-impact-technology-their-development.

Notte, M., Renzi D. (2022), Le cause psicosociali della perdita dell'autonomia di spostamento infantile, In-mind Magazine,22, ISSN 2240-2454. https://it.in-mind.org/article/le-cause-psicosociali-della-perdita-dellautonomia-di-spostamento-infantile.

Piaget J. (1945). La formation du symbole chez l'enfant, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.

Prezza M., Pilloni S., Morabito C., Sersante C., Alparone F.R., Giuliani M.V. (2001). The influence of psychological, social and urban factors on children's independent mobility and relationship to peer frequentation, in "The Journal of Community and Applied social Psychology", 11.

Rideout, V., Robb, M. B. (2020). The Common Sense census: Media use by kids age zero to eight, San Francisco, CA: Common Sense Media. pp. 435 - 450.

Renzi, D., Notte, M. (2026). L'uso e il possesso dei dispositivi digitali da parte delle bambine e dei bambini e l'associazione con l'autonomia di movimento infantile: uno studio trasversale, Sistemi intelligenti, Il Mulino, Early access. DOI: https://doi.org/10.1422/121188.

Tonucci F. (1996). La città dei bambini, Laterza, Roma-Bari.

Tonucci F. (2002). Se i bambini dicono: adesso basta!, Laterza, Roma-Bari.

Tonucci, F., & Natalini, P. (Eds.). (2019). A scuola ci andiamo da soli: l'autonomia di movimento dei bambini. Zeroseiup.

Tonucci, F., Renzi, D., Prisco, A. (2019). Il Consiglio dei bambini. Bergamo, ZeroSeiUp, 2019. Ediz. Orig. Tonucci F., Renzi D., Prisco A. Il Consiglio dei bambini, Edizioni Booklab 2011

Tonucci, F., Notte, M., Morachimo, L., Marolla, F. (2025). "Io esco a giocare": una ricetta per la salute. Quaderni ACP, 32 (6), pag. 241.

Vygotskij L.S. (1966). Play and its Role in the Mental Development of the Child, in «Soviet Psychology», vol. 12, n.6.

Construyendo ciudadanía desde el jardín de infantes: intervenciones e investigaciones en Uruguay

Gabriela Etchebehere Arenas[1]
Javier Alliaume Molfino[2]

Síntesis

Desde el jardín de infantes también se construye democracia. ¿Qué aprendemos cuando escuchamos a *niños* y niñas hablar sobre la pandemia, el pasaje a la escuela o el espacio público de su barrio? Tres experiencias del Programa Primera Infancia y Educación Inicial (Facultad de Psicología, Udelar) muestran que las infancias son ciudadanas en el presente, y que escucharlas es, en sí mismo, un acto político.

Introducción

América Latina enfrenta hoy un contexto social y político de enorme complejidad: desigualdad estructural, polarización creciente, debilitamiento de las instituciones democráticas y discursos que erosionan los derechos de las personas más vulnerables, entre ellas, las infancias. En ese escenario adverso, ¿qué se puede aportar desde la educación en los primeros años? ¿Cómo se construye ciudadanía desde el jardín de infantes?

Este artículo propone que construir ciudadanía desde la primera infancia no es una aspiración futura, sino una práctica cotidiana que comienza en cada jardín, en cada conversación, en cada espacio de juego, en cada decisión que se toma con niños y niñas, y no solo para ellos y ellas. A partir de experiencias e investigaciones del Programa Primera Infancia y Educación Inicial de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, compartimos un recorrido que busca aportar a esa reflexión situada en nuestra región.

Niños y niñas como sujetos de derecho: el punto de partida

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), promulgada en 1989 por las Naciones Unidas y ratificada por Uruguay en 1990, consolida un cambio de paradigma que aún hoy desafía nuestras prácticas cotidianas. Este paradigma se distancia de la idea del niño o niña como ser incapaz o carente, y pone el énfasis en sus potencialidades, reconociéndoles como personas en desarrollo progresivo de su autonomía, personal, social y jurídica.

1 Profesora Titular en Facultad de Psicología, UdelaR.

2 Docente en Centro de Formación y Estudios de INAU y Consejo de Formación en Educación. Integrante del Consejo Uruguayo de la Revista in-fan-cia latinoamericana.

Implica un corrimiento fundamental: pensar las infancias desde sus capacidades y no solo desde sus necesidades, superando la visión limitadora del "aún no" –"aún no puede, aún no sabe, es chiquito y no entiende"–. Por el contrario, niños y niñas son actores sociales, seres humanos activos, agentes, imaginativos y competentes, protagonistas de su propio desarrollo: transforman el medio que los rodea al mismo tiempo que son transformados por él.

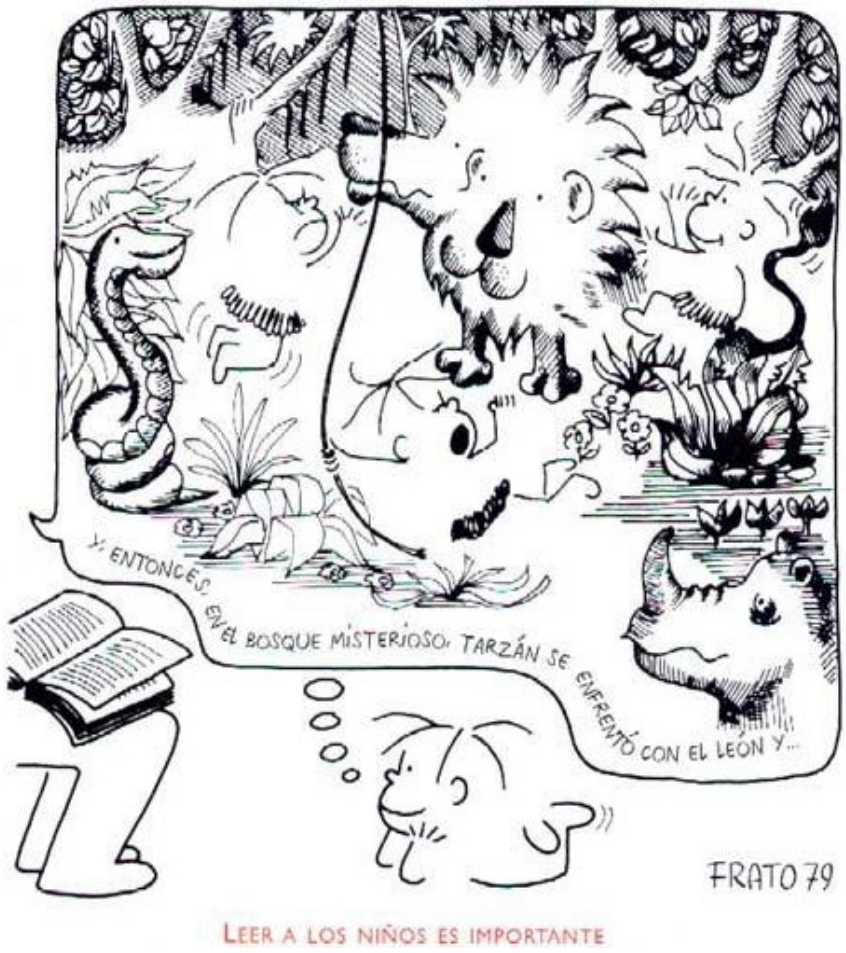


Ilustración de Tonucci sobre la potencialidad infantil

Si bien los postulados de la CDN se han integrado progresivamente en los discursos, persisten dificultades tanto de implementación –inversión insuficiente en políticas sociales– como de interpretación –adecuación lenta de leyes y normas– y de aplicación concreta en las prácticas cotidianas (García Méndez, 2004; Etchebehere, 2012).

En este punto se advierte una paradoja histórica: las etapas por las que transitó la humanidad en la conquista de la ciudadanía se invierten cuando se trata de las infancias. Primero se reconocen los derechos sociales –el cuidado, la educación– y sólo más tarde, con mayor dificultad, los derechos políticos de expresión y participación. Así, aunque el artículo 12 de la CDN establece el derecho de niños y niñas a expresar su opinión libremente en todos los asuntos que les afecten, su garantía efectiva sigue siendo un terreno de lucha –especialmente en la primera infancia. Ello llevó al

Comité de los Derechos del Niño (2005), en su Observación General N° 7, a plantear que "como portadores de derechos, incluso los niños más pequeños tienen derecho a expresar sus opiniones, que deberían tenerse debidamente en cuenta " (p. 46).

Sin embargo, en el trabajo cotidiano con educadoras y educadores suelen aparecer dudas: ¿cuándo comienza el niño o la niña a ejercer su derecho a la participación?, ¿se perciben desde su rol como garantes de los derechos de infancia? Esta brecha entre el texto de la Convención y las prácticas diarias es el punto de partida desde el que el equipo de la Facultad de Psicología desarrolla sus intervenciones e investigaciones.

El rol adulto como garante: una escucha que construye ciudadanía

Aceptar la autonomía de niños y niñas, reconocer sus capacidades, escucharlos y brindarles oportunidades implica renunciar al autoritarismo adulto y adultocentrismo, pero no a un tratamiento diferencial que acompañe el ejercicio progresivo de su ciudadanía. Las personas adultas referentes –familias y educadoras/es– están llamadas a propiciar y habilitar ese desarrollo, siendo al mismo tiempo garantes de que sus derechos sean respetados y puedan ejercerse.

El rol de garante implica dar sentido a las experiencias de niños y niñas, guiándoles en la adquisición de significado desde el respeto a sus tiempos. Supone brindar espacio y tiempo para expresarse; escuchar activa y sensiblemente; permitir que opinen sobre los temas que los afectan; y reconocerlos como expertas y expertos en los asuntos que les conciernen –es decir, como ciudadanos y ciudadanas (Duarte, 2022). Requiere, además, de vínculos cercanos, frecuentes, estables y significativos que les proporcionen seguridad.

Este modo de acompañar abarca todos los momentos de la vida, desde la atención a bebés –donde escuchar activamente significa estar atento a sus señales, anticipar acciones y aceptar sus reacciones– hasta el trabajo con familias, fortaleciendo el rol de coeducación compartido con las educadoras/es desde la corresponsabilidad que plantea la CDN.

Aunque todos estos aspectos guían y fundamentan las prácticas educativas en la atención y educación de la primera infancia (AEPI), aún cuesta reconocerlas y significarlas como prácticas promotoras de los derechos de infancia. Crear espacios de análisis y reflexión –donde se visibilice que escuchar a un niño o una niña, darle la palabra, consultarle sobre lo que desea, es ya un acto de reconocimiento político– es una de las contribuciones más importantes que puede hacer la psicología al ámbito educativo.



Producción gráfica de una niña de 3 años, 34° Conmemoración CDN, archivo Facultad de Psicología-UdelaR, 2019

Investigar y actuar CON niños y niñas: un cambio de paradigma

En esencia, investigar y actuar con niños y niñas implica un cambio de paradigma: reconocerles como expertas y expertos en las cuestiones relacionadas con su propia vida, como comunicadoras y comunicadores hábiles –los llamados «cien lenguajes infantiles»– y como interlocutores válidos con derecho a participar también en las investigaciones que se realizan sobre ellas y ellos. Hay una larga trayectoria de investigaciones sobre la infancia, desde la mirada adulta, que ha permitido conocer mucho sobre el desarrollo infantil; el desafío contemporáneo es investigar con niños y niñas, reconociendo ese derecho (Duarte, 2022).

Desde las intervenciones, este cambio implica planificar acciones con niños y niñas donde puedan dar su opinión y decidir de qué manera quieren que se implementen las propuestas. La escalera de participación (Hart, 1993) es una herramienta útil para pensar el nivel real de protagonismo que ofrecemos: en sus escalones inferiores encontramos la manipulación y la decoración –cuando se les pide participar sin consultarles ni explicarles el sentido, como en un baile de fin de año que "queda bonito". En los superiores, en cambio, son niños y niñas quienes inician y dirigen las propuestas, con el apoyo de las personas adultas. La pregunta que debería hacerse cada equipo educativo es: ¿en qué peldaño ubicamos habitualmente nuestras prácticas? La respuesta honesta puede ser el comienzo de un camino de transformación.



Escalera de participación de Hart

Dos investigaciones, una misma convicción: la voz de niños y niñas importa

Compartimos a continuación dos estudios realizados por nuestro equipo que ilustran, desde campos distintos, qué significa investigar con niños y niñas y qué se aprende cuando se los escucha como ciudadanos y ciudadanas con voz propia.

Percepciones y emociones durante la pandemia

Durante la emergencia sanitaria por COVID-19, nuestro equipo desarrolló un estudio (Etchebehere et al., 2021) orientado a conocer las percepciones y emociones que niños y niñas de una institución de educación inicial pública de Uruguay atribuyeron al confinamiento. A través de conversaciones en pequeños grupos dentro del jardín, se recogieron testimonios que revelan dimensiones que los estudios con perspectiva adulta no siempre capturan.



"La carpita de las conversaciones", archivo Facultad de Psicología-UdelaR, 2019

Los resultados mostraron que quienes contaban con mayor información sobre el COVID-19 mostraban mejor adaptación –lo que habla de su derecho a ser informados y comprendidos: *"Yo aprendí a cuidarme muy bien del coronavirus y jugar bien con mis juguetes"* (niño, 5 años). Lo que más afectó a niños y niñas no fue el encierro en sí, sino la interrupción de la vida social: el juego con pares, el vínculo con el jardín, la libertad del espacio público: *"me enojaba que no podía salir tanto afuera a jugar"* (niño, 4 años); *"quería volver al Jardín porque extrañaba a mis amigos"* (niña, 5 años). Al mismo tiempo, los vínculos intrafamiliares se intensificaron y niños y niñas asumieron roles activos en el hogar: *"Ayudé a mamá y a papá a cocinar, a armar la cama y a colgar la ropa"* (niña, 4 años).

Estos testimonios no son solo datos sobre la pandemia: son evidencia de que niños y niñas tienen perspectivas propias y legítimas sobre las decisiones que los afectan. Sin esa escucha, las respuestas adultas –incluidas las políticas públicas– quedan incompletas.

La transición del jardín a la escuela: miedos, expectativas y saberes propios

En un estudio anterior (2019), desarrollado con 58 niños y niñas de 5 años de dos centros educativos de distintos territorios, el equipo exploró las percepciones y emociones ante la transición del jardín a la escuela primaria. A través de talleres y conversaciones emergieron dimensiones reveladoras: lo que más preocupaba no era la dificultad académica, sino la posibilidad de quedarse sin amigos y amigas: *"Me voy a quedar solita y no sé si voy a encontrar otras amigas. Eso me hace sentir enojada y triste"*

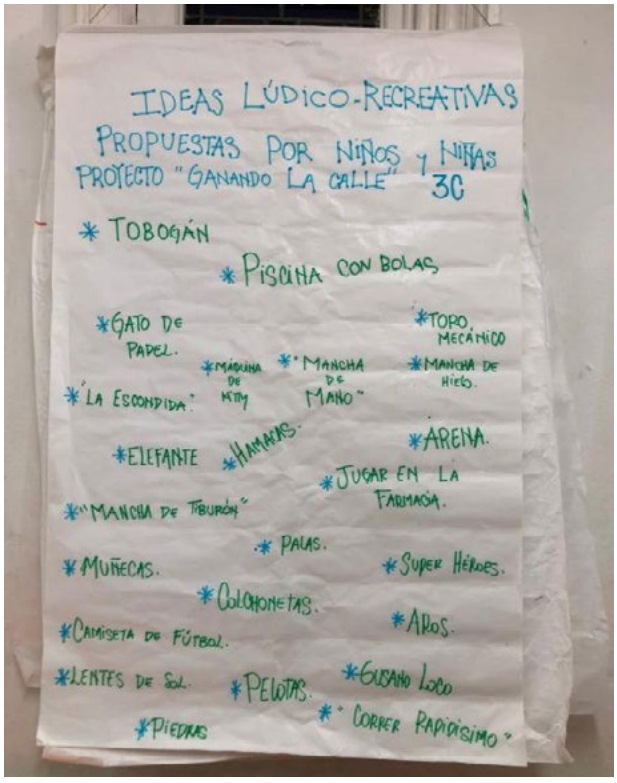
(niña, 5 años). Frente al rol de alumna o alumno, aparecía una imagen de la escuela como espacio de exigencia y pérdida de libertad: *"voy a tener que estudiar, de noche, de día, de madrugada"* (niña, 5 años). Pero también aparecía la capacidad de imaginar y proyectarse con enorme riqueza: *"Yo iría escalando toda esa escuela y después saldría"* (niño, 5 años).

Escuchar estas voces con seriedad no es solo una práctica de investigación: es en sí misma una práctica ciudadana, que reconoce que niños y niñas tienen saberes sobre su propia experiencia que el mundo adulto necesita.

"Ganando la calle para las infancias": ciudadanía en acción (2021-2023)

El proyecto de intervención "Ganando la calle para las infancias" (Etchebehere et al., 2023) surgió en el contexto de la pandemia, tomando como punto de partida el planteo del pedagogo italiano Francesco Tonucci: las infancias habían hecho un enorme esfuerzo durante ese período, y merecían recuperar nuevas experiencias de disfrute y encuentro. Lo que los propios estudios confirmaban –que lo más difícil había sido la pérdida de espacio público, del juego con pares y del vínculo con el jardín– se convirtió en la brújula de la propuesta.

Desde una metodología participativa, niños y niñas recorrieron la calle a cerrar, eligieron las actividades y en muchos casos decidieron invitar a sus familias; al finalizar, participaron también en la evaluación de la experiencia.



Listado de propuestas de niños y niñas para el proyecto "Ganando la calle", archivo Facultad de Psicología-UdelaR, 2022

Los resultados mostraron algo que parece sencillo pero es políticamente significativo: niños y niñas se apropiaron del espacio público. Los juegos elegidos no eran muy distintos a los que ya conocían –pero hacerlos en la calle, habiéndolos elegido ellos mismos, les dio un sentido completamente diferente. Una niña de 4 años lo sintetizó así: *"¡Fue como estar en un parque de diversiones y lo hicimos nosotros!"*. Esa frase –"lo hicimos nosotros"– es una declaración de ciudadanía: no futura, no simbólica, sino ejercida en el presente, en el espacio público, con otros y otras.



Producción gráfica evaluación del proyecto, archivo Facultad de Psicología-UdelaR, 2022

Para finalizar: participación, democracia y el rol de las educadoras y educadores

Las experiencias presentadas son distintas en su forma –una investigación sobre pandemia, un estudio sobre transiciones, un proyecto de intervención en espacio público– pero comparten una misma convicción: que niños y niñas son ciudadanas y ciudadanos desde el inicio de su vida, y que el rol de las personas adultas es garantizar que puedan ejercer esa ciudadanía en el presente y cotidianamente.

En una América Latina donde la democracia se debilita, donde el autoritarismo avanza y donde la desigualdad excluye a millones de niños y niñas del ejercicio pleno de sus derechos, esta convicción no es menor. Como señala Hart (1993, citado en Duarte, 2022, p. 78), la participación es "el medio por el cual se construye la democracia y también es un criterio para poder juzgarla. Esto último la convierte en el derecho más importante de la ciudadanía". Si eso es así, entonces cada jardín de infantes es, también, un lugar donde se hace o se deshace la democracia.

El desafío para educadoras y educadores es doble: por un lado, animarse a resignificar sus prácticas cotidianas –la escucha, el juego, la consulta, el debate en el aula– como prácticas de construcción ciudadana. Por otro, fortalecer el vínculo con las familias desde una corresponsabilidad genuina que no delega, sino que convoca. Todo ello requiere formación, tiempo, condiciones institucionales y, fundamentalmente, una mirada distinta sobre la infancia: no la del "aún no", sino la de quien ya está aquí, ya tiene voz, y ya merece ser escuchada.

Referencias

Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas. (2005). Observación General N° 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia. Naciones Unidas.

Duarte, A. (2022). ¡Pero yo soy un niño que tiene boca!: los derechos de niños y niñas desde sus protagonistas [Tesis de maestría, Universidad de la República]. Repositorio Colibrí. https://hdl.handle.net/20.500.12008/37707

Etchebehere, G., De León, R.D., Silva, F., Fernández, D.S. y Quintana, S.M. (2021). Percepciones y emociones ante la pandemia: recogiendo las voces de niños y niñas de una institución de educación inicial pública del Uruguay. Psicología, Conocimiento y Sociedad, 11(1), 8-35. http://dx.doi.org/10.26864/PCS.v11.n1.1

Etchebehere, G., Raimond, J. & Do Nascimento, P. (2023). Promoviendo ciudadanía: Las infancias ganan las calles. Boletín IINfancia. https://iin.oea.org/pdf-iin/boletines/Boletin_17_ESP.pdf

García Méndez, E. (2004). Entre el autoritarismo y la banalidad: infancia y derechos en América Latina. Innocenti Digest. UNICEF.

Organización de las Naciones Unidas. (1989). Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child

El juego como principio pedagógico

Tona Castell Escuer[1]

1 Introducción

Escribir para investigadores y profesores vinculados al Grupo de Investigación "Infância, Docência e Educação" de Universidade do Vale do Taquari (Univates, Rio Grande do Sul, Brasil) es, ante todo, un ejercicio de profunda complicidad profesional. Quienes ejercemos la docencia universitaria en la Universitat Autònoma de Barcelona, pero mantenemos el corazón y la memoria pedagógica, como es mi caso, en las dos décadas vividas a pie de aula con niños y niñas de 3 a 5 años, sabemos que la investigación educativa encuentra su sentido más relevante cuando se nutre de la práctica diaria de la escuela. Nuestras aulas son auténticos laboratorios vivos de aprendizaje, donde la observación sistemática de la actividad lúdica nos revela que el juego es el escenario privilegiado para la construcción del pensamiento, el lenguaje y la subjetividad infantil.

A través de esta aportación en "Infância e Ludicidade", deseo compartir cómo la práctica investigadora en las aulas de Catalunya preguntas que me han acompañado durante toda mi trayectoria como maestra y que, lejos de desaparecer, se han ido haciendo cada vez más profundas: ¿Qué necesita realmente un niño para aprender? ¿Qué sucede cuando parece que simplemente juega? ¿Qué estamos viendo los adultos cuando observamos una escena cotidiana en el patio o en un rincón del aula?

2 El juego en el despliegue curricular

Cuando juega, el niño no interpreta un papel para el adulto ni intenta responder correctamente a una consigna. Se muestra tal como es. Expresa sus intereses, pone a prueba sus hipótesis, exterioriza sus miedos, recrea experiencias vividas, construye relaciones, inventa posibilidades y busca respuestas a preguntas que muchas veces ni siquiera es capaz de formular con palabras.

Empiezo con el marco normativo, la orientación curricular de Catalunya por ser el juego un principio pedagógico de gran interés. En el DECRETO 21/2023, de 7 de febrero, de ordenación de las enseñanzas de la educación infantil, el juego se emplaza de forma transversal, constructiva y explícita desde el inicio de la escolaridad en la etapa infantil, y consagrado como una de las diez ideas clave que definen la esencia y la razón de ser de este periodo fundamental. Estas diez ideas clave constituyen los pilares conceptuales y éticos del currículo actual; son principios rectores educativos que guían la mirada hacia una infancia respetada. Funcionan como una brújula que garantiza un enfoque globalizado del aprendizaje, promueve el bienestar emocional,

1 Profesora asociada del Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Ciencias de la Educación, Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)/Espanha. Licenciada en Psicopedagogía y maestra.

fomenta la autonomía y asegura que la escuela sea un espacio de escucha activa donde el juego se reconoce, precisamente, como el eje vertebrador de toda acción educativa.

Este protagonismo del juego se despliega y se concreta en el Capítulo 1 (Artículo 3) del Decreto 21/2023, donde se establece su priorización dentro de la vida cotidiana de las escuelas como un principio pedagógico de obligado cumplimiento. El texto curricular promueve que esta prioridad transforme e impregne tres dimensiones institucionales valiosas: el diseño y la concepción de los espacios (tanto interiores como exteriores), la flexibilización y organización respetuosa de los tiempos, y la selección y oferta de materiales diversificados, sugerentes y no estereotipados.

Al situar al niño en el centro de la acción educativa, el juego se reconoce como su lenguaje natural, su modo de investigar y su forma de habitar el entorno. El juego no aparece de forma aislada, sino intrínsecamente ligado a la cotidianidad, al bienestar socioafectivo y a la globalización intrínseca de la experiencia infantil.

Desde el momento en que el bebé entra en el primer ciclo (0-3 años) explorando sensoriomotrizmente su propio cuerpo y los objetos, y llega al segundo ciclo (3-6 años) transitando por escenarios cada vez más complejos, el juego actúa como el hilo conductor de toda la etapa.

Esta visión normativa se ve respaldada e intensificada por las directrices de UNICEF, que elevan el juego a la categoría de derecho fundamental amparado por el Artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño. Desde la perspectiva de los organismos internacionales, el juego no es una concesión del adulto ni una simple estrategia escolar, sino la manifestación de la dignidad de la infancia.

3 Implicaciones del juego en el desarrollo integral del niño

La investigación científica explica lo que cualquier maestra atenta observa y descubre en su práctica cotidiana. Jean Piaget (1952) mostró cómo el conocimiento se construye actuando sobre la realidad. Lev Vygotsky (1978) situó el juego simbólico como uno de los motores relevantes del desarrollo y de la construcción compartida del pensamiento. Jerome Bruner (1983) defendió el valor de la exploración y del aprendizaje por descubrimiento. En nuestro contexto más próximo, las aportaciones de Montserrat Antón, doctora en Ciencias de la Educación y profesora investigadora del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal en la UAB, han contribuido decisivamente a consolidar una mirada profundamente respetuosa hacia los ritmos y las capacidades de la infancia, mientras que los trabajos de Sílvia Blanch, doctora en Psicología de la Educación y profesora del departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación en la UAB continúan poniendo el foco en la calidad de las interacciones y en la construcción compartida de los aprendizajes (Blanch; Edo; Antón, 2016).

Con los años he comprobado que todas estas aportaciones encuentran una traducción sencilla en la vida cotidiana del aula: basta observar jugar a un niño. Una de las premisas fundamentales que la práctica me ha demostrado, y que conecta de manera directa con la mirada globalizadora de las *Orientacions curriculars per a*

l'etapa d'educació infantil de la Generalitat de Catalunya, es que el juego no desarrolla competencias de forma fragmentada o parcelada, sino de manera simultánea, harmónica e integrada. Los niños interpretan su entorno de forma global, como un todo interrelacionado, y es precisamente el juego la actividad natural y necesaria que respeta esa forma de percibir el mundo y de aprender del niño.

Nunca he visto a un niño desarrollar únicamente el lenguaje mientras juega. Tampoco únicamente el razonamiento lógico, la creatividad o las habilidades sociales. Mientras construye una cabaña con telas junto a otros compañeros, está negociando, anticipando soluciones, resolviendo problemas espaciales, utilizando un lenguaje complejo, regulando emociones, creando vínculos afectivos, tomando decisiones y elaborando una representación del mundo que le rodea. La infancia no entiende de compartimentos estancos y el juego tampoco.

Desde una perspectiva psicopedagógica, el juego puede entenderse como una actividad placentera, espontánea y voluntaria en la que confluyen de manera inseparable la acción motriz, el pensamiento cognitivo, la sensibilidad y la autonomía personal. Es el escenario privilegiado donde el niño camina con fluidez entre la realidad y la fantasía, permitiéndole integrar el conocimiento y la emoción. El juego combina de forma única el gozo, la participación activa, la significatividad, la iteración y la interacción social. Jugar permite a los niños investigar para entender el mundo y reflexionar en compañía de los otros para construir aprendizajes perdurables.

A través de las diversas tipologías de juego que coexisten en el aula, desde el juego libre, el heurístico y de descubrimiento, hasta el simbólico, el dramático y el de reglas, el niño se desarrolla intelectual y cognitivamente, motor y sensorialmente y social y emocional. Las investigaciones de UNICEF en neuroeducación demuestran como el juego estimula la plasticidad cerebral y genera ricas conexiones neuronales en la primera infancia. El juego con sentido sienta las bases de las denominadas funciones ejecutivas (la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva y la autorregulación), que resultan determinantes para los conocimientos y aprendizajes complejos posteriores.

Analizo brevemente a continuación cómo se despliegan estas potencialidades a través de las evidencias que emergen de la práctica diaria en el aula.

3.1 Acción constructiva, creatividad e imaginación en el juego

Una mañana, hace ya algunos años, un grupo de niñas y niños pasó casi una hora intentando construir una casa para unos insectos que habían encontrado en el jardín. Empezaron recogiendo pequeñas ramas, después buscaron hojas secas, más tarde incorporaron piedras porque "si llueve no se caerá" y finalmente decidieron fabricar una puerta para que "las hormigas puedan entrar, pero los pájaros no". Esta escena improvisada y aparentemente sencilla contenía mucho más que un juego de construcción: había pensamiento científico, cooperación, imaginación, sensibilidad hacia los seres vivos, lenguaje, resolución de problemas y una intensa experiencia emocional compartida. Ninguno de estos aprendizajes había sido planificado de antemano, y, sin embargo, todo estaba ocurriendo de manera simultánea. En la

escuela hablamos con frecuencia de aprendizaje significativo, pero pocas experiencias lo son de forma tan auténtica como aquellas que emergen de la curiosidad espontánea de los niños.

El juego libre y heurístico, así como el juego constructivo con materiales diversos, ofrecen evidencias claras de cómo los niños organizan su pensamiento y despliegan su creatividad. A través de la acción constructiva (entendida como el hecho de manipular, combinar, encajar, apilar o transformar objetos), el niño explora las propiedades de la materia y formula hipótesis sobre el espacio, el peso, el equilibrio o la resistencia. Cuando un niño combina bloques, piezas no estructuradas o elementos naturales, se enfrenta a pequeños retos de manera autónoma. Si la torre se cae, el proceso no se detiene. La creatividad innata actúa como un motor que impulsa a buscar alternativas, a reorganizar la acción y a ensayar nuevas soluciones.

Con la aparición del juego simbólico y dramático, esta exploración del mundo físico se desplaza hacia el plano de la representación. Los niños transforman los objetos y les atribuyen significados nuevos: una caja se convierte en un cohete, una hoja en un alimento, una manta en una cueva. La imaginación no es aquí un añadido, sino una herramienta fundamental para comprender y reinterpretar la realidad.

Por eso resulta especialmente relevante preservar el contacto cotidiano con la naturaleza y con materiales abiertos y poco estructurados. La tierra, el agua, las piedras, las ramas, la luz, las sombras, las semillas o el barro ofrecen posibilidades de exploración que difícilmente pueden ser sustituidas por propuestas excesivamente dirigidas. No son únicamente recursos, son contextos de experiencia donde el niño activa todos sus sentidos y establece una relación directa con el mundo físico.

3.2 El despliegue del lenguaje y la comunicación

El juego cooperativo y social actúa como uno de los principales motores del desarrollo lingüístico en la etapa infantil. En el aula de 3 a 5 años, el juego compartido obliga a los niños a establecer códigos de comunicación verbales y no verbales que permitan sostener la acción lúdica. Para que el juego pueda mantenerse, el niño necesita negociar roles (“yo soy la médica y tú estás enfermo”), explicar intenciones, acordar normas y dar sentido a las acciones que se están desarrollando. Sin esta construcción compartida, el juego se puede interrumpir. Sin embargo, la riqueza comunicativa del juego no se limita a las palabras: los gestos, el cuerpo, las expresiones faciales e incluso los silencios configuran una trama relacional en la que el niño va interiorizando la complejidad de los lenguajes humanos.

Desde esta perspectiva, la práctica muestra que la expresión lingüística emerge de manera natural, porque nace de la necesidad intrínseca de comunicarse para seguir jugando juntos. La teoría de Vygotsky adquiere aquí una dimensión especialmente concreta cuando se observa el juego cotidiano en el aula. A lo largo de los años, he podido ver cómo los niños utilizan un lenguaje cada vez más rico mientras organizan un restaurante imaginario, negocian normas complejas para sostener una historia compartida o prolongan durante días un mismo relato simbólico al que van

incorporando nuevas ideas de forma cooperativa. En estos momentos, resulta difícil separar el desarrollo del lenguaje del desarrollo del pensamiento, ya que ambos avanzan de manera inseparable.

El juego, por tanto, no solo ofrece un contexto para practicar el lenguaje, sino que lo genera, lo amplía y lo hace necesario. En la interacción con los otros, el niño descubre que comunicar no es únicamente nombrar la realidad, sino también construirla conjuntamente.

3.3 Autorregulación y resolución de conflictos en el espacio social

Jugar con otros implica habitar un espacio compartido en el que conviven deseos, expectativas y perspectivas distintas. En este contexto, el juego se convierte en un escenario privilegiado para el desarrollo de la autorregulación emocional y el aprendizaje progresivo de la resolución de conflictos.

Durante el juego libre, los niños aprenden a regular sus impulsos, a esperar turnos y a ajustar su acción a las normas que el propio grupo va construyendo. Estas exigencias no aparecen como una instrucción externa, sino como una condición interna para que el juego pueda continuar. De este modo, la autorregulación no se enseña de manera abstracta, sino que se ejercita en una situación con sentido. Cuando surge el conflicto en el aula como la disputa por un material o como el infructuoso desarrollo de una historia compartida, este no debe verse como un elemento disruptivo a erradicar, sino como una parte inherente de la experiencia social del juego. Lejos de ser un elemento que eliminar, el conflicto se convierte en una oportunidad de aprendizaje especialmente rica si está acompañado desde una intervención docente sensible y no invasiva. A través del diálogo con sus iguales y de la mediación del adulto, los niños buscan estrategias de ayuda, pacto y consenso. En este proceso descubren que las emociones, los desacuerdos y las tensiones forman parte natural de la convivencia, y que pueden ser gestionados colectivamente.

El juego, en este sentido, no solo facilita la interacción social, sino que permite experimentar de forma directa cómo se construyen las normas, cómo se sostienen los acuerdos y cómo se repara lo que se ha roto en la relación con los otros.

3.4 La construcción de la identidad y la subjetividad

Francesco Tonucci (1996) ha defendido reiteradamente que una sociedad que no deja jugar libremente a sus niños es una sociedad que desconfía de su propia infancia. En la escuela sucede algo parecido. Confiar en el juego implica confiar en la competencia de los niños y en su capacidad para construir con sentido a partir de la experiencia. Desde esta perspectiva, el juego no es solo una actividad de aprendizaje, sino también un espacio de reconocimiento y de construcción de la subjetividad. En él, los vínculos afectivos adquieren un papel central. Las amistades que surgen mientras se construye una cabaña, los desacuerdos por un objeto, las reconciliaciones espontáneas, el niño que ofrece ayuda sin que nadie se la pida o el pequeño grupo que

decide esperar al compañero que aún no ha terminado son experiencias educativas de gran valor, difíciles de reproducir mediante instrucciones directas.

En este sentido, las investigaciones de Sílvia Blanch sobre las interacciones educativas ponen de relieve una evidencia que la práctica cotidiana confirma de manera constante: el aprendizaje se construye con los otros y a través de los otros (Blanch; Edo; Antón, 2016). El juego crea precisamente ese entramado relacional en el que el pensamiento individual se ve enriquecido por la presencia, las ideas y las acciones de los iguales. En las aulas de educación infantil, el juego debe entenderse desde una concepción del niño como sujeto competente, activo y con capacidad de iniciativa. Esta mirada desplaza al adulto de un rol directivo hacia un rol de acompañamiento, en el que la confianza en la infancia se convierte en un elemento pedagógico fundamental.

El juego simbólico constituye uno de los escenarios más valiosos para la construcción de la identidad. Cuando un niño decide ser veterinario, cocinera, dragón, abuelo o astronauta no está simplemente imitando la realidad. Está explorando posibilidades de ser, ensayando emociones, comprendiendo diferentes perspectivas y buscando progresivamente su lugar dentro del mundo que comparte con los demás.

4 El rol de la maestra

La mirada profesional de la maestra se sustenta en varios pilares conceptuales que orientan nuestra forma de estar, observar e intervenir en el juego de los niños.

1. Saber intervenir sin interferir: después de tantos años todavía hay situaciones que me sorprenden. Recuerdo una mañana, en la visita a una escuela, en la que una niña pasó mucho rato transportando agua con una pequeña taza desde un extremo del patio hasta el otro. Estuve a punto de intervenir varias veces, pensando que ese juego no tenía ninguna finalidad clara. Cuando finalmente me acerqué, me dijo con absoluta naturalidad: “Es que las plantas de aquí también tienen sed”. Aquel día volví a recordar que comprender el juego de los niños exige, ante todo, suspender las interpretaciones precipitadas de los adultos. Como señala Montserrat Pedreira (2018), el adulto debe entrar en el juego con el respeto de quien sabe que aquel mundo no le pertenece, pero sí le interesa. La presencia de la maestra debe ser atenta, sensible y respetuosa: observa, escucha y, cuando es necesario, acompaña con la palabra o el gesto para sostener o ampliar la acción. Sin embargo, el protagonismo del juego pertenece siempre al niño. Cuando la intervención adulta se vuelve excesiva o directiva, no solo condiciona el desarrollo de la acción, sino que debilita su iniciativa.

2. El diseño de escenarios de aprendizaje integrados: la vinculación curricular comienza antes de que el juego ocurra, en el diseño de los contextos. La maestra tiene la responsabilidad de crear escenarios ricos, estables y al mismo tiempo flexibles, que inviten a la exploración autónoma. Esto implica una selección cuidada de materiales (incorporando objetos multifuncionales, cotidianos y de riesgo controlado como el vidrio o elementos naturales) que desafíen la curiosidad innata de los niños y forma parte de una mirada que confía en las capacidades de exploración de los niños.

Esta forma de entender el juego se vincula con las aportaciones de Montserrat Antón, quien ha defendido una educación infantil que respete los tiempos, los intereses y las formas propias de la infancia (Blanch; Edo; Antón, 2016). No se trata de llenar los días de propuestas, sino de construir contextos ricos en posibilidades y confiar en que los niños tienen una extraordinaria capacidad para darles sentido.

Todavía hoy sigue sorprendiéndome la capacidad que tienen los elementos naturales para sostener el juego durante mucho más tiempo que muchos materiales sofisticados y estructurados. Una rama nunca es solo una rama. Puede convertirse en una caña de pescar, una espada, un termómetro o una varita mágica en cuestión de minutos. El valor educativo no reside en el objeto en sí, sino en la capacidad de los niños para transformar su significado.

3. El juego como marco de evaluación inclusiva: desde la perspectiva del currículo catalán, los criterios de evaluación de final de etapa ofrecen un marco de referencia para observar el desarrollo competencial. En este contexto, el juego libre y espontáneo se convierte en uno de los indicadores más fiables del proceso de desarrollo infantil. Es ahí, sin presiones adultocéntricas, donde el niño muestra de manera más auténtica sus capacidades, sus estrategias de pensamiento y su nivel de autonomía, sin la presión de situaciones artificiales o excesivamente dirigidas. Por ello, observar el juego permite a la maestra situarse en una pedagogía de la escucha, capaz de respetar los ritmos singulares de cada niño y de reconocer procesos que, a menudo, no son visibles en otras situaciones de aula.

Evaluar a través del juego no significa reducir la observación a una recogida de evidencias, sino comprender el proceso educativo en su globalidad, atendiendo a la complejidad y a la riqueza de las interacciones que se producen en la vida cotidiana.

5 Conclusiones

El juego es el contexto natural en el que se integran de manera simultánea el desarrollo cognitivo, emocional, social, motor, lingüístico e identitario. La responsabilidad de la escuela no es dirigirlo, sino garantizar las condiciones que lo hacen posible: tiempo, espacios, materiales, contacto con la naturaleza, relaciones y adultos que confían en los niños.

Con los años he dejado de preguntarme qué aprenden los niños mientras juegan. La pregunta que considero verdaderamente relevante es otra: ¿qué dejan de aprender cuando les impedimos jugar? Quizás el valor más profundo del juego no reside únicamente en las competencias que favorece, ni en los contenidos que permite trabajar, ni siquiera en la evidencia científica que avala sus beneficios. Su valor esencial es que constituye una de las formas más auténticas que tienen los niños de habitar su infancia.

Por eso, proteger el juego no es una opción pedagógica. Es una responsabilidad educativa fundamental que define nuestra manera de entender la infancia.

Referencias

BLANCH, S.; EDO, M.; ANTON, M. *El juego en la primera infancia*. Barcelona: Octaedro, 2016.

BRUNER, J. S. *Child's talk: Learning to use language.* Oxford: Oxford University Press, 1983.

CATALUNYA. *Decreto 21/2023, de 7 de febrero, de ordenación de las enseñanzas de la educación infantil*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, Barcelona, n. 8851, 9 feb. 2023. https://portaldogc.gencat.cat/utilsEADOP/PDF/8851/1955221.pdf

CATALUNYA. *Orientacions curriculars per a l'etapa d'educació infantil de la Generalitat de Catalunya.* https://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/infantil/orientacions-curriculars/Orientacions-curriculars-educacio-infantil_def.pdf abril 2026

PEDREIRA, M. *Intervenir no interferir: la persona adulta y los procesos de aprendizaje*. https://www.researchgate.net/publication/327847482_Intervenir_no_interferir_la_persona_adulta_y_los_procesos_de_aprendizaje sept. 2018

PIAGET, J. *The origins of intelligence in children.* New York: International Universities Press, 1952.

TONUCCI, F. *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1996.

UNICEF & The Lego Foundation. *Aprendizaje a través del juego.* https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf oct. 2028

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge: Harvard University Press, 1978.

Construir ciudadanía, una tarea compartida en educación infantil

Mercedes Blasi Vélez[1]

Más allá de la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), que ratifica y reconoce al niño y a la niña como sujetos de derecho, invito a pensar: ¿qué supone para los niños y niñas que habitan nuestras escuelas, considerarlos ciudadanos con derechos?, ¿cómo ejercen la ciudadanía los niños y niñas en sus primeros años de vida?, ¿qué papel ocupamos los adultos, tanto familia como profesionales, que los acompañamos en su crecimiento y aprendizaje?

Entender la infancia desde la perspectiva de que son personas con derechos supone reconocer que los niños y niñas no son solo "el futuro", sino que son ciudadanos del presente con capacidad de participar activamente en su comunidad. Ciudadanos con derechos sociales, que han de ser garantizados *por* los poderes públicos, y con derechos civiles que han de ser respetados por todos; nada puede ser igual después de su aprobación.

La Convención, en su Art.5 señala que el ejercicio de los derechos es progresivo en virtud de sus facultades y que corresponde a los adultos o responsables en su caso, impartir la orientación y dirección apropiada, para que ejerzan los derechos que les reconoce el ordenamiento jurídico. Nos encontramos entonces, no sólo ante un reconocimiento explícito de los niños y niñas como titulares de derechos de ciudadanía, sino también con la garantía de que se proporcionen las condiciones adecuadas para que dichos derechos puedan ejercerse de forma plena, de acuerdo con su grado de madurez y autonomía progresiva. Reconocimiento que les sitúa en igualdad de condiciones a las personas adultas.

El pedagogo polaco, Janusz Korczak que tanto practicó el respeto a las niñas y a los niños decía: *Todos nosotros, hemos crecido, nos hemos formado en la idea de que "lo grande vale más que lo pequeño" y esta misma idea parece que vale también para las infancias, pero después de ser aprobada la Convención de los Derechos del niño: Pequeño vale igual que mayor. Los niños y niñas tienen la misma consideración de persona que los mayores, que las personas adultas. Los niños son nuestros iguales en tanto que personas; han de ser contemplados y respetados con las características propias de su edad.*

Este reconocimiento de la condición de ciudadanía en la infancia requiere la aceptación y el reconocimiento de su derecho a expresar su opinión libremente en todos los asuntos que les afectan, así como entender que la participación es un proceso continuo de aprendizaje a lo largo de la vida. A ser ciudadano se aprende, y para ello es necesario un proceso que se inicia desde la infancia, y que se ve influenciado por

1 Pedagoga jubilada EEII Municipales Granada. Fundación Pública Local Granada Educa. E-mail: mblasiv@gmail.com

los diferentes contextos de vida y socialización: familia, escuela, iguales, medios de comunicación

Parémonos a reflexionar sobre el papel que tienen las instituciones educativas en el acompañamiento de la infancia en su camino de ciudadanía. Construir ciudadanía en la escuela implica trabajar por y con la comunidad que la conforma. No se trata de ofrecer servicios a potenciales clientes, sino entender el compromiso social y político que tenemos al acoger a los más pequeños de nuestra comunidad e ir incorporándose al mundo que les rodea.

Una educación que, en palabras de la declaración de la 40 Escuela de Verano de la Asociación de Maestras Rosa Sensat de 2005, trata de la *"co-construcción de identidad, conocimiento y valores, de personas democráticas que pueden pensar por sí mismas, una educación que tiene como objetivo la emancipación, una educación que se fundamenta en una práctica ética y política*". Hablar hoy de educación y compromiso social no es una opción ideológica entre otras posibles, es una necesidad democrática.

El trabajo educativo en la primera infancia lleva aparejado la reflexión permanente sobre los retos que nos marcamos y el contexto que ofrecemos. La escuela no es un espacio ajeno a los conflictos y las desigualdades, sino un lugar donde se decide qué ciudadanía se forma y qué sociedad se sostiene. Por todo ello, resulta indispensable que los equipos de profesionales de las escuelas infantiles tomen decisiones sobre el proyecto educativo a desarrollar y el clima relacional que se quiere promover en toda la comunidad. En definitiva, cómo vivir y convivir en esa comunidad, niños y niñas junto con familias y profesionales para apoyar el crecimiento y aprendizaje de todos ellos.



Cuidar y ayudar a los otros



Hablar, poner en común, acordar

Partimos de entender que la ciudadanía no se enseña sino que se aprende viviéndola, a través de la vida cotidiana con experiencias reales. Os propongo pensar desde los tres protagonistas que conforman la comunidad educativa: niños y niñas, familias y profesionales, ya que solo la infancia podrá crecer en derechos si los adultos que la acompañan también los ven respetados.

Ser y vivir la infancia. Los niños y niñas son presente

Entendemos que el mejor apoyo al crecimiento y aprendizaje de las criaturas de 0 a 6 años es defender que tengan la posibilidad de vivir su niñez, acogiendo sus vivencias, respetando su presente. A lo largo de la etapa, vamos asistiendo a un paulatino camino que transita desde su dependencia más absoluta del adulto hasta importantes niveles de autonomía. Huyendo de entender la autonomía como camino en soledad, hablamos de un camino que se recorre en la medida que hay adultos que dan seguridad y acompañan. No podemos olvidar que cuando hablamos de autonomía no solo involucra a aspectos físicos o biológicos, sino que compromete a lo cognitivo, emocional y social.

Para avanzar en autonomía, desde el centro educativo es imprescindible que los profesionales consensuamos secuencias y procesos coherentes, generando andamiajes, que a lo largo de los años ayudan a las criaturas a ir construyendo su autonomía. No resulta coherente que cada docente establezca pautas o propuestas diferentes, obligando a los más pequeños a ir ajustándose al adulto. La escuela es un contexto tanto físico como social que contribuye al crecimiento desde una propuesta global, donde las acciones que allí suceden son fruto de la toma de decisiones de un grupo de profesionales que ha pensado y organizado el ambiente. Aprendizajes que solo son posibles en la medida que son significativos y útiles para el individuo, aprendizajes que no son teóricos ni ajenos a la experiencia. ¿cómo desde la escuela configuramos espacios, tiempos, materiales y relaciones para que se produzcan? ¿Qué papel ocupamos los adultos en esta tarea?

Son multitud de situaciones cotidianas las que nos ofrecen la oportunidad de poder ejercer "la ciudadanía" de la infancia en la escuela. Pensemos en algunos aspectos cómo por ejemplo, la organización autónoma de la actividad por parte de cada criatura:





Cooperar, idear juntos, resolver problemas

- ¿En qué medida el contexto ofrece oportunidades para elegir la acción que mejor se ajusta al momento individual de cada niño o niña?
- ¿Qué oportunidades de acción se encuentran dentro de un grupo? ¿es posible la diversidad, de manera simultánea?
- ¿Qué soportes vamos ofreciendo a lo largo de la etapa de 0 a 6 para ir construyendo la autonomía?
- ¿En qué medida pensamos en propuestas que se resuelvan de manera individual, o en pequeño grupo?
- ¿Cómo se deciden los agrupamientos para la realización de las propuestas de actividad?
- ¿En qué medida se escuchan las opiniones de las criaturas?
- ¿Qué estrategias tienen los niños y niñas cuando surge un conflicto?

Pensar la organización del tiempo en la escuela tanto desde el devenir diario, como a lo largo del año escolar, como a lo largo de los años, nos obliga a mantener una actitud activa, a escuchar a la infancia en sus procesos y a ir ajustándonos a los niños y niñas reales con los que cada día trabajamos, evitando las generalizaciones estandarizadas de los aprendizajes "enlatados" o "estructurados" desde instancias ajenas a sus vidas, para ofrecer propuestas que les hagan sentirse respetados en su identidad e individualidad, en su manera de conocer y acercarse al mundo. La escuela ayuda a las criaturas a conocer sus derechos por medio de su propio ejercicio.



Responsabilidad en las tareas cotidianas.

Recordamos a Dewey cuando decía: "*solo la práctica de la democracia forma para el ejercicio de la democracia"*. Será a través de la asunción de responsabilidades en las tareas de funcionamiento de la escuela, al aprender a resolver los conflictos, al vivir la tensión del trabajo colectivo y el disfrute de la cooperación, trabajar por el bien común podríamos poner muchos más ejemplos de aprendizajes esenciales para vivir en sociedad y para la participación activa y democrática. Cada comunidad educativa, cada equipo docente ha de rescatar y reflexionar sobre las oportunidades que la vida cotidiana ofrece para construir el ejercicio de la ciudadanía real.

Resulta fundamental mantener la coherencia entre las propuestas e intenciones educativas con la manera de relacionarnos entre los adultos que configuramos los marcos de vida de la infancia, tanto familias como profesionales.

Las puertas de la escuela infantil han de abrirse tanto física como simbólicamente al entorno familiar y social, con una relación fluida y cercana, donde poder compartir los devenires cotidianos. Supone plantearnos las relaciones tanto en la accesibilidad que propiciamos como en los procesos de participación y en la gestión de las escuelas. Sería absurdo plantear cómo construir escuelas que promuevan la ciudadanía en la infancia y no permitir a las familias ejercitar dichas capacidades.

Recojo una cita de nuestra querida Irene Balaguer: *"la participación real, la democracia en la escuela es exigencia, es compromiso, es estar dispuesto a cambiar, porque la participación es cambio, como garantía de evolución, de transformación; es una dinámica viva que no permite la repetición, que no deja caer en la rutina, es una reflexión compartida; es, en definitiva, una manera ética de entender la educación."* Irene Balaguer (2004)



Construir juntos para nuestros hijos e hijas

Por otra parte, la escuela tiene una importante tarea en ayudar a las familias en el conocimiento de las enormes potencialidades que sus hijos e hijas tienen, al mostrar y hacer visible el trabajo educativo cotidiano. La documentación de la práctica educativa se convierte en un instrumento privilegiado, será para muchas familias la oportunidad de descubrir en sus hijas y hijos las capacidades que no sospechaban, con ello abrimos oportunidades a que estas posibilidades traspasen más allá de las paredes de la escuela y la sociedad descubra y conozca otra manera de mirar a la infancia, como seres capaces y con derechos desde su nacimiento.

Por último, nos queda pensar en los profesionales, me gustaría detenerme en dos aspectos básicos para construir entornos respetuosos a los derechos de la infancia.

Una visión de la infancia como seres capaces y competentes como ciudadanos con derechos requiere, de las personas adultas mirar a las niñas y los niños de 0 a 6 años, no como proyectos de persona, a los que hay que formar, enseñar sino como personas activas y protagonistas de su propio desarrollo, a las que hay que escuchar para comprender y con ello favorecer al máximo su potencial y su manera de descubrir y relacionarse con el mundo. Esto supone un cambio de papel del adulto, con una

postura consciente de escucha atenta frente a las criaturas. Canalizar propuestas, organizar intereses, enriquecer puntos de vista, realizar preguntas inteligentes, prever recursos, evaluar… Donde nuestro papel resulta trascendente, pero no desde la centralidad del adulto, sino todo lo contrario, sabiendo callar, escuchar, no anticipar, aceptando el error, dando tiempo y posibilidades donde se integren los diferentes intereses individuales en un proyecto colectivo

Por otra parte, entender nuestra profesión como un trayecto en construcción que requiere de formación y revisión de nuestras certezas, es indispensable en nuestro propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta característica de nuestra tarea requiere ser compartida con los otros profesionales con los que trabajamos para ofrecer un entorno coherente a las criaturas y sus familias, por lo que el trabajo en equipo resulta eje angular de la tarea. No solo es importante el tiempo de trabajo directo con las criaturas, los tiempos de planificación y reflexión son trascendentes para ofrecer un marco educativo de calidad. Es cierto que para que esto suceda es imprescindible que las situaciones laborales y económicas deben ser dignas, en marcos de gestión educativa democrática.

Trabajar por una escuela que defiende los derechos de ciudadanía de los más pequeños, es una apuesta por reconocer la importancia y la incidencia social de la escuela, y que toma decisiones pedagógicas con conciencia ética y social para educar para un mundo mejor, en la búsqueda del bien común.

APRESENTAÇÃO DOS AUTORES

Aldo Fortunati: Presidente La Bottega di Geppetto – Centro internazionale di ricerca e documentazione sull'infanzia Gloria Tognetti. Site: www.bottegadigeppetto.it

Barbara Pagni: Coordinatrice Scientifica della Bottega di Geppetto Centro Internazionale di Ricerca e Documentazione sull'Infanzia Gloria Tognetti. Site: www.bottegadigeppetto.it

Daniela Renzi: Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione, (ISTC), Consiglio Nazionale delle Ricerche. Diploma di Specializzazione in Psicoterapia Familiare e Sistemico Relazionale. E-mail: daniela.renzi@istc.cnr.it

Gabriela Etchebehere Arenas: Profesora Titular en Facultad de Psicología, UdelaR/ Montevideu-Uruguai. E-mail: getchebe@psico.edu.uy

Javier Alliaume Molfino: Docente en Centro de Formación y Estudios de INAU y Consejo de Formación en Educación. Integrante del Consejo Uruguayo de la Revista in-fan-cia latino-americana/Montevideu-Uruguai. E-mail: jalliaume@gmail.com

Mercedes Blasi Vélez é pedagoga jubilada EEII Municipales Granada. Fundación Pública Local Granada Educa/Espanha. E-mail: mblasiv@gmail.com

Marica Notte: Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione, (ISTC), Consiglio Nazionale delle Ricerche. Laurea Magistrale in Filosofia. E-mail: marica.notte@istc.cnr.it

Tona Castell é professora de Educação Infantil e psicopedagoga. Atualmente, trabalho como assessora técnica pedagógica no Departamento de Educação e Formação Profissional (Governo da Catalunha). É professora associada da Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), onde leciona na Licenciatura em Educação Infantil e no Mestrado em Psicologia Educacional. Também é professora colaboradora da Universidade Aberta da Catalunha (UOC), especializada em Educação Inclusiva. E-mail: tona.castell@uab.cat



Av. Avelino Tallini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil
CEP 95914-014 | Cx. Postal 155 | Fone: 51 3714.7000
www.univates.br | 0800 7 07 08 09