

CUADERNO

JUGAR

VOLUMEN 2



Propuestas prácticas para juegos inclusivos en la Educación Infantil

MIRADA RENOVADA PARA LA INCLUSIÓN

Un proyecto de capacitación que llevó a los educadores de las escuelas municipales de São Paulo nuevas formas de planificar, crear y preparar actividades para que todos puedan jugar y aprender

**LA IMPORTANCIA DE JUGAR • TALLERES PARA INVOLUCRAR A LAS FAMILIAS •
CÓMO ORGANIZAR EL ESPACIO, EL TIEMPO Y LOS MATERIALES • PLANIFICACIÓN
QUE PERMITE INTERACCIONES Y DESCUBRIMIENTOS • LENGUAJES Y SENSACIONES
EN LA INFANCIA • REGISTROS PARA REFLEXIONAR SOBRE LA PRÁCTICA**

PATROCINIO



Fundação Grupo
Volkswagen

Conhecimento
que move pessoas

MAGGI KRAUSE
BEATRIZ VICHESSI
WELLINGTON SOARES SILVA

CUADERNO

JUGAR

VOLUMEN 2

**Propuestas prácticas para juegos inclusivos
en la Educación Infantil**

Traducción
KORN TRADUÇÕES

São Paulo
2020

associação

nova

escola

CONTENIDOS

6

Jugar es para todos

El Proyecto Jugar, de la Fundación Grupo Volkswagen, y sus contribuciones para ampliar las prácticas inclusivas en Educación Infantil y Educación Especial en São Paulo

18

El valor de la autonomía

Tizuko Morchida Kishimoto enfatiza la importancia de la capacitación en contexto y habla sobre cómo el profesor puede estimular la libertad de elección y la cultura lúdica

24

Recepción e interacciones en la escuela

Establecer vínculos entre el personal de las EMEIs (Escuelas Municipales de Educación Infantil) y las familias es primordial. En los talleres de juego padres, madres y responsables se acercan a la comunidad escolar

36

Espacio, tiempo y materiales para experimentar

Para albergar el movimiento y la imaginación de los niños, los educadores transforman los entornos, flexibilizan los horarios y reinventan los usos de las cosas simples

48

Conocer el mundo jugando

Jugar es el eje principal de los documentos curriculares de la Educación Infantil. Al planificar con esta intención, el profesor mejora el aprendizaje de la clase

60

Infancia repleta de sensaciones y lenguajes

Se puede repensar el hacer y el jugar de una manera inventiva, solo hay que tener una mirada más sensible al arte y a las diferentes formas de expresión y comunicación humana

72

Registros que ayudan a reflexionar

Al observar, anotar y documentar la vida diaria, el profesor abre el camino para mejorar sus reflexiones sobre la práctica y compartir experiencias con sus colegas

82

Para leer a los niños

Gabriel de Andrade Junqueira Filho dice que la riqueza de la Educación Infantil se produce de las relaciones y la buena planificación ayuda a identificar lo que los niños quieren saber

Educadoras y educadores,

Con satisfacción y alegría presentamos el *Cuaderno Jugar – Volumen 2*, elaborado conjuntamente con la Asociación Nova Escola. Esta publicación consolida los esfuerzos de la Fundación Grupo Volkswagen en favor de una educación que abarque todas las diferencias y valore la diversidad. En particular, el cuaderno resume las acciones realizadas en colaboración con la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo y la OSCIP [Organización de Sociedad Civil de Interés Público] Mais Diferenças.

Desde 1979, la Fundación Grupo Volkswagen desarrolla iniciativas dirigidas a la educación y al desarrollo de comunidades. Compartimos la vocación de mover personas. Movimientos que acortan distancias, generan cambios y convierten potenciales en realidad. Para esto, nuestra actuación se dirige a tres causas prioritarias: movilidad urbana, movilidad social e inclusión de personas con discapacidad.

En 2017 y 2018, el Proyecto Jugar involucró a las 13 Direcciones Regionales de Educación de la ciudad de São Paulo, lo que permitió a los educadores capacitarse en servicio de calidad, comprometida con la inclusión de todos los niños. Además, estuvimos juntos con los profesores, supervisando las prácticas pedagógicas en las unidades escolares que formaban parte de la iniciativa.

Otro hito importante en el campo de la educación fue la homologación, en 2017, de la Base Nacional Común Curricular para la Educación Infantil y la Educación Básica (BNCC). El documento incluyó el acto de jugar como un derecho de aprendizaje y de desarrollo fundamental para la Educación Infantil. Esta elección se basó en estudios

que muestran que, durante los juegos, el niño fortalece los vínculos y desarrolla las habilidades esenciales para la vida, incluido el pensamiento creativo y la colaboración.

En este sentido, el Proyecto Jugar de la Fundación Grupo Volkswagen parte desde una perspectiva amplia y accesible, que involucra a todos, desde los niños y sus familias hasta la comunidad escolar. A fin de cuentas, la inclusión es tarea de toda la sociedad.

Este cuaderno consolida las referencias teóricas del proyecto y las experiencias prácticas que se destacaron durante su realización en la ciudad de São Paulo. Esperamos que la publicación ayude a que las experiencias del Proyecto Jugar se multipliquen en las escuelas de todo Brasil y fortalezcan la causa de la educación inclusiva y la vocación de la Fundación Grupo Volkswagen de movilizar a más y más personas a través del conocimiento.

¡Les deseo a todos una excelente e inspiradora lectura!



Daniela de Avilez Demôro

Directora Superintendente de la
Fundación Grupo Volkswagen



DIVERSIÓN EN CONJUNTO

En el CEU (Centro Educacional Unificado) EMEI Formosa, los niños juegan con una tutora de *Mais Diferenças* en actividad del Proyecto Jugar

Jugar es para todos

La necesidad de todos y de cada uno. Sobre esta base se construye el principio de igualdad de derechos. Solo una mirada atenta a las individualidades de los niños y a la realidad de la comunidad escolar puede proporcionar una educación decente y de calidad para todos. La inclusión es un desafío que se enfrenta todos los días en todo Brasil. Sabiendo esto, la Fundación Grupo Volkswagen, que desde 1979 actúa en favor de mejorar la calidad de la educación, eligió la inclusión de las personas con discapacidad como una de sus causas prioritarias. Así nació la semilla del Proyecto Jugar, una iniciativa llevada a cabo en colaboración con la Secretaría Municipal de Educación (SME) de São Paulo y OSCIP* *Mais Diferenças* para contribuir a la calidad de la Educación Infantil en las escuelas municipales (EMEIs).

Jugar es esencial en la vida de los niños, en su desarrollo y aprendizaje. Por lo tanto, debe ser constante en una concepción inclusiva de escuela. La calidad de jugar depende de las condiciones proporcionadas por los adultos, como lo explica Tizuko Morchida Kishimoto, profesora de la Facultad de Educación de *Universidade de São Paulo* (USP) y consultora académica del proyecto: "Es posible mejorar tanto el aprendizaje como el jugar a través de contextos culturales planificados, con espacios, materiales e interacciones que enriquecen y permiten opciones y el protagonismo del niño, además de profesionales bien capacitados". En el Proyecto Jugar, la colaboración de la profesora Tizuko incluyó la elaboración de principios teóricos que respaldaron el pliego de condiciones para la selección de los responsables de la capacitación, la participación en el proceso que seleccionó la OSCIP *Mais Diferenças*, la organización del *Cuaderno Jugar - Volumen 1* y la consultoría académica de este *Volumen 2*.

El personal de *Mais Diferenças* aportó a las EMEIs muchas prácticas inclusivas y referencias teóricas que dialogaron con la práctica pedagógica. "La articulación entre formación, estudio y experimentación lo cambia todo, puesto que permite inventar y reinventar actividades, teniendo en cuenta el contexto. Nuestro objetivo era cambiar la perspectiva docente: en lugar de adaptar la situación a un tipo de discapacidad, se deben planificar actividades diversificadas para que todos puedan jugar juntos", explica Carla Mauch, coordinadora general de *Mais Diferenças*.

*Organización de Sociedad Civil de Interés Público



© Foto: Mais Diferenças



Equiparación de oportunidades

Es el proceso mediante el cual los sistemas generales de la sociedad, como el entorno físico y cultural, la vivienda y los transportes, los servicios sociales y de salud, las oportunidades educativas y laborales, la vida cultural y social, incluidas las instalaciones deportivas y recreativas, deben ser accesible para todos. Esta es la definición del concepto adoptado por la Organización de las Naciones Unidas (ONU)*.

En el CEU EMEI Luciana Azevedo Pompermayer, eso se hace realidad cuando la profesora Débora Carvalho sujeta a Kaynã con un arnés canguro atado a su propio cuerpo para que el niño, que tiene discapacidades múltiples, pueda jugar a la pelota con sus amigos. La mirada atenta de la profesora, que notó movimiento en sus piernas durante un paseo a la piscina, y la inspiración en un video en las redes sociales hicieron posible que el niño pudiera jugar con todos en el patio.

*Programa Mundial de Acción para Personas con Discapacidad, de 1982

© Foto: Arthur Calasans

Una nueva mirada a la inclusión

¿Cómo inventar nuevas formas de jugar que incluyan niños con y sin discapacidades? ¿Cómo pueden los niños con discapacidades ayudar a ampliar la mirada para crear e inventar diferentes formas para que todos los niños puedan jugar juntos? Estas inquietudes fueron llevadas a las EMEIs que participan en el Proyecto Jugar (vea la lista en la página al lado), que involucró al personal de gestión en la organización de diferentes estrategias de formación y acompañamiento para toda la comunidad escolar. “Buscar una inclusión efectiva no es una tarea fácil, pero es un derecho de todos. En nuestra unidad, el proyec-

to contribuyó en gran medida a este cambio del modo de pensar, no de ver lo que falta, sino los potenciales de cada uno”, describe la coordinadora pedagógica Wilma Helena Almeida da Silva, de la EMEI José Roschel Christi.

Mucho antes de que comiencen las capacitaciones y acompañamientos en las unidades educativas (lea sobre las etapas del proyecto en las páginas 14 a 16), se preparó un informe de caracterización basado en encuestas realizadas con directores, coordinadores pedagógicos, profesores, empleados, familias y responsables y representantes de varias divisiones de la Secretaría Municipal de Educación (SME).

Los resultados de la encuesta de caracterización apoyaron las diferentes etapas del proyecto, identificando temas delicados en la rutina escolar. Los profesores señalaron, por ejemplo, que la falta de conocimiento sobre la discapacidad del niño, el alto número de estudiantes por clase, la falta de profesionales de apoyo y la inseguridad en el "trato" con los estudiantes con discapacidad, el Trastorno del Espectro Autista (TEA), el Trastorno Global del Desarrollo (TGD) y altas capacidades/superdotación son los retos para la implementación de la educación inclusiva. A pesar de esto, los profesionales también señalaron avances y mostraron mucho empeño e interés.

La presencia de profesionales de apoyo, como pasantes, asistentes de vida escolar (AVEs) y agentes escolares, se consideró esencial para ayudar a los estudiantes con discapacidades. Pero los informes de los profesionales de las EMEIs dejaron claro que todavía era importante fortalecer y expandir las pocas estrategias, recursos y prácticas pedagógicas inclusivas para promover la participación de los estudiantes con y sin discapacidades en actividades con igualdad de oportunidades. Además, las "adaptaciones" dirigidas específicamente a niños con discapacidades, TEA o TGD o su separación del grupo todavía ocurrían a veces. "Necesitamos conocimientos prácticos: cómo planificar las actividades, cómo elegir los juegos más apropiados, cómo crear un grupo de orientación práctica, cómo organizar informes de experiencias", dijo una profesora. Y basado en esta situación se planificó el Proyecto Jugar.

Mais Diferenças priorizó el trabajo colectivo realizado en las unidades escolares con tutores, profesores, gestores, equipos y comunidades. Durante 2017 y 2018, las reuniones y talleres les permitió a todos fortalecer, estudiar y experimentar estrategias y prácticas pedagógicas inclusivas, es decir, que permiten e instigan la participación de todos los niños juntos, con sus singularidades y potenciales. Las formaciones específicas ampliaron los repertorios de educadores en diferentes lenguajes (*leer las páginas 64 y 65*) y la organización de talleres de juegos (*ver las páginas 28 y 29*) ayudó a las familias y responsables a involucrarse más con la escuela y el jugar.

Proyecto Jugar: la elección de las unidades educativas participantes

Las candidatas debían cumplir con los siguientes criterios:

- ser una Escuela Municipal de Educación Infantil (EMEI), es decir, con niños de 4 a 5 años y 11 meses de edad;
- tener estudiantes inscritos en el público objetivo de la Educación Especial, preferiblemente con diferentes discapacidades, Trastornos del Espectro Autista (TEA), Trastornos Globales del Desarrollo (TGD) y altas capacidades/superdotación;
- manifestar interés (libre adhesión);
- comprometerse a movilizar a su personal para participar en el proyecto y ofrecer la infraestructura básica (espacios y mobiliarios) para las acciones de formación;
- tener un Proyecto Especial de Acción (PEA) sobre las temáticas prioritarias: jugar, inclusión y/o diversidad.

Además, se eligió* una por Dirección Regional de Educación (DRE), por lo tanto, un total de 13 unidades participantes:

- DRE Butantã: CEMEI Professora Leila Gallacci Metzker
- DRE Campo Limpo: CEU EMEI Cantos do Amanhecer
- DRE Capela do Socorro: EMEI José Roschel Christi - Juca Rocha
- DRE Freguesia/Brasilândia: EMEI Nair Correa Buarque
- DRE Guaianases: EMEI Professor Raul Nemenz
- DRE Ipiranga: EMEI Princesa Isabel / CEU EMEI Professora Luciana Azevedo Pompermayer**
- DRE Itaquera: CEU EMEI Formosa
- DRE Jaçanã/Tremembé: EMEI Professora Otília de Jesus Pires
- DRE Penha: EMEI Professor José Rubens Peres Fernandes
- DRE Pirituba: EMEI Fernando de Azevedo
- DRE Santo Amaro: CEU EMEI Caminho do Mar
- DRE São Mateus: EMEI Elis Regina
- DRE São Miguel: EMEI Globo do Sol

*Criterios de selección establecidos por la División de Educación Infantil (DIEI) y por la División de Educación Especial (DIEE) y acordados entre SME, Mais Diferenças y la Fundación Grupo Volkswagen en 2017.

** Hubo un cambio de Unidad Educativa en el segundo año.

El valor de las culturas de infancia

En CEU EMEI Formosa, el patio está organizado para acoger las elecciones de los niños cuando juegan. Telas, ropitas y muñecas, pinturas, pinceles y globos ofrecen diferentes vivencias para la clase

A sí como muchas redes municipales de todo el país, São Paulo también realizó estudios en el 2018 para adecuar su currículo a la Base Nacional Común Curricular (BNCC). En consecuencia, el Currículo Integrador de la Infancia Paulistana (2015), aún vigente, tuvo sus principios ampliados y explicados, con la ayuda de escenas reales informadas por unidades educativas (UEs), y generó el Currículo de la Ciudad de São Paulo: Educación Infantil (vea sus conceptos estructurantes en la página al lado). Pero primero, es necesario comprender que el mayor desafío de una red como la de São Paulo es su gigantismo. Solo las Escuelas Municipales de Educación Infantil (EMEI) son 553 UEs, con 1.659

gerentes, 14.715 docentes y casi 215.000 niños. Las escuelas asociadas de Educación Infantil, que reciben fondos de la alcaldía, suman más de 1.900 unidades y atienden a casi 270.000 niños. La ciudad está dividida en 13 Direcciones Regionales de Educación. “Un gran desafío es hacer que la comprensión del currículo llegue a la práctica diaria, puesto que las informaciones son realizadas por la División Pedagógica para los coordinadores y de ellos a los profesores; tenemos varios filtros hasta llegar a los niños”, explica Cristiano Rogério Alcântara, director de la División de Educación Infantil (DIEI) de SME*, quien dice que es necesario descentralizar y, al mismo tiempo, garantizar un estándar de calidad.

*Entrevista concedida en noviembre de 2018.



© Foto: Arthur Calasans

La Educación Infantil paulistana tiene una característica de continuidad, puesto que en los últimos 17 años ha sido dirigida por dos directoras de DIEI. Su línea pedagógica, inspirada en las prácticas italianas y húngaras, coloca el niño en el centro del proceso de aprendizaje y el jugar como una actividad prioritaria. SME también cuenta con la asesoría de especialistas brasileños, como Maria Carmen Silveira Barbosa, quien escribió en un artículo del *Cuaderno Jugar – Volumen 1* que “el juego es la gran manifestación de la infancia, producida por quienes participan en ella. Al jugar, los niños aprenden a constituir, entre la realidad y la imaginación, su cultura lúdica”. En el Currículo Integrador de la Infancia Paulistana, el niño es “considerado en sus especificidades y singularidades históricas, sociales, económicas, culturales, geográficas, políticas, religiosas, raciales, étnicas y de género como un sujeto de derechos y productor de culturas”.

Otro punto a favor de la red municipal es la política de horarios de formación y participación en momentos de estudios del Proyecto Especial de Acción (PEA) de cada unidad escolar, ambas pagadas para los docentes. Entre las EMEIs que participan en el Proyecto Jugar, los PEAs presentados se encajaban en uno de estos tres ejes temáticos: inclusión y diversidad, jugar como práctica pedagógica y el currículo de la Educación Infantil. En sus proyectos político-pedagógicos (PPPs), predomina la visión de que el jugar es inherente a la cultura infantil. Proporcionar a los niños la posibilidad de expresarse y aprender a través de actividades lúdicas aparece como un eje de planificación para las escuelas, como en esta sección del PPP de EMEI Globo do Sol (2017): “El currículo en la Educación Infantil debe contemplar un carácter integrador y ser construido de manera a involucrar a todos los actores del proceso educativo, familias, niños, educadores(as) y la comunidad, teniendo como eje lo lúdico, el juego y el arte, para romper con el carácter prescriptivo y homogeneizador”. El Proyecto Jugar agregó más subsidios dentro de esta temática, al aportar nuevas formas de promover el juego. Este fue el punto de partida para que los consultores de *Mais Diferenças* fuesen recibidos por el personal escolar, ansioso y curioso por mejorar sus prácticas.

3 pilares del Currículo de la Ciudad de São Paulo: Educación Infantil

1 Equidad

Es una estrategia para lograr la igualdad, basada en el reconocimiento de la diversidad. El enfoque de equidad busca centrar la atención en las poblaciones más vulnerables. En la Educación Infantil, este enfoque tiene como objetivo reducir las brechas que impiden los derechos fundamentales para lograr el pleno desarrollo de bebés y niños.

2 Educación Inclusiva

Para que esto ocurra, es necesario reconocer, comprender e incorporar diversidades y diferencias. El documento afirma que la escuela, al ser inclusiva, puede desempeñar un papel importante en la lucha contra la exclusión social y racial. Una sociedad desigual produce exclusiones. En este sentido, la UE, como institución social, a pesar de sus límites, tiene cierta autonomía y puede contribuir para reducir las discriminaciones y los prejuicios relacionados con las diferencias.

3 Educación Integral

El currículo intercede por una educación que valore la multidimensionalidad humana y contribuya a mantener la integralidad de los sujetos, valorando los sentimientos, pensamientos, palabras, acciones en sus relaciones y conexiones entre estos sujetos y el entorno. La articulación de diferentes saberes, lenguajes y conocimientos es parte de un proyecto de formación humana completa, en el que participan las vivencias de diferentes prácticas sociales y las variadas manifestaciones culturales y expresivas de los niños.

Apoyo para superar barreras

Para romper con las concepciones segregadoras, excluyentes, homogeneizadoras y prejuiciosas en relación con las personas con discapacidad, en los últimos años, se han construido conceptos y marcos legales basados en los derechos humanos y en las transformaciones de la sociedad. La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU/2007) inaugura esta fase. Por primera vez en un marco legal, la discapacidad se consideró un concepto en evolución y que tiene una relación directa con las barreras impuestas por la sociedad y el entorno, de la siguiente manera: "Las personas con discapacidad son aquellas que tienen discapacidades a largo plazo de naturaleza física, mental, intelectual o sensorial, que en interacción con diversas barreras, pueden obstruir su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con otras personas". Al menos en la Convención, se dejó de lado el énfasis en los aspectos biomédicos y de rehabilitación.

Respetando estos preceptos, la SME paulistana reconoce, desde 2013, la existencia de múltiples infancias y diferentes formas de ser un niño, trabajando así para la consolidación de un sistema educativo inclusivo, en el que todos puedan tener experiencias de aprendizaje de acuerdo con sus posibilidades, sin discriminación y basada en la igualdad de oportunidades, como se indica en el Currículo de la Ciudad de São Paulo.

"En 2004, salieron las primeras directrices para atender a niños con discapacidades, que garantizaban el derecho a inscribirse en la red regular", informa Silvana Lucena dos Santos Drago, directora de la División de Educación Especial (DIEE) del municipio, considerada una referencia en educación inclusiva. "La mayor evolución es verificar que las inscripciones solo aumentan y que prácticamente no hay deserción hasta el noveno grado", dice ella. Los 13 Centros de Formación y Acompañamiento para la Inclusión (CEFAI), uno

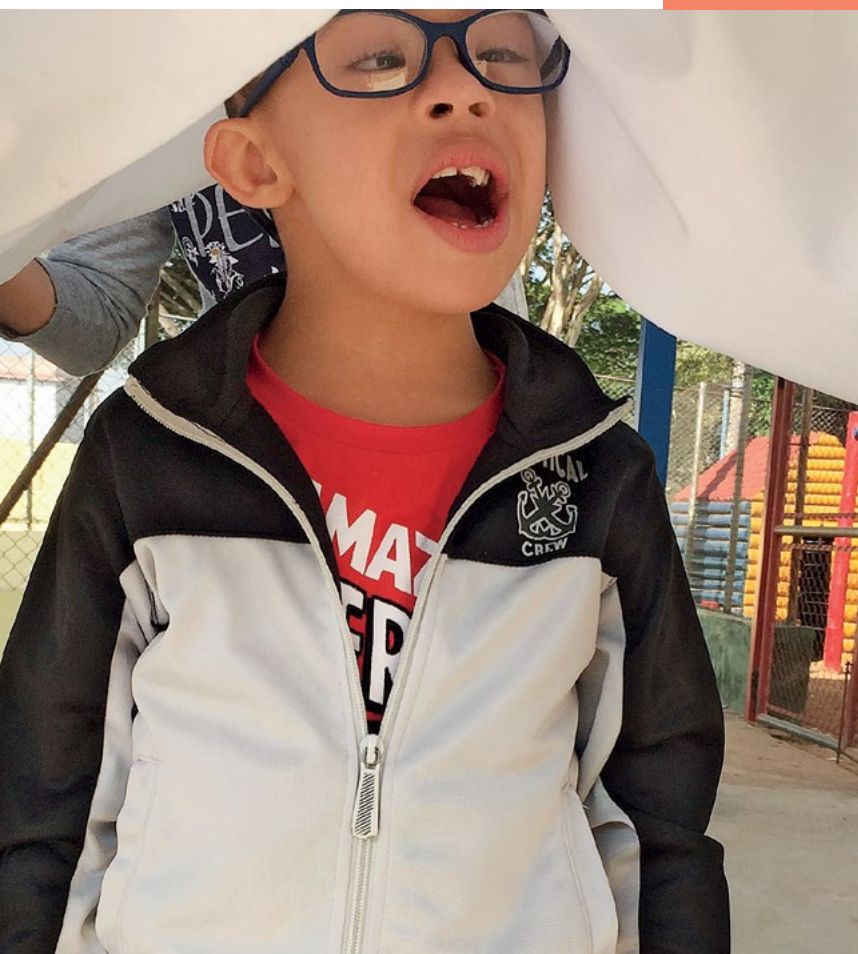
para cada DRE, surgieron como respuesta a la descentralización de los servicios en 2005, época en que el Ministerio de Educación solo reconocía las salas de recursos. Otros avances incluyen la creación de la prioridad en la inscripción y el visible desarrollo de estudiantes con discapacidades, TEA, TGD y altas capacidades/superdotación, el currículo de la Educación Infantil que incluye la temática de Educación Especial, además de formaciones que "naturalizan la cuestión del estudiante con discapacidad en espacios de la infancia".

El mayor desafío, según Silvana, es cambiar la visión de los profesionales. "Cuando se dice 'estudiante de inclusión' ya hay un prejuicio, parece una benevolencia que él esté allí", explica. Por lo que, la División de Educación Especial defiende que es la escuela la que ne-



cesita organizarse para recibir apoyos, tener proyectos y programas para acoger a los niños. "La inclusión ya no es más solo responsabilidad del profesor especializado, es tarea de todos". Esta forma de estar accesible y disponible para el otro es uno de los conceptos trabajados en el Proyecto Jugar, que se llama accesibilidad actitudinal. Para más allá de la física, esta dimensión es quizás la más compleja de garantizar, puesto que depende de la relación con las personas y sus visiones del mundo. Otra forma de promover la accesibilidad es a través de los recursos presentes en materiales, juegos, juguetes, libros y películas, como la audio descripción, Libras y Braille (*lea sobre la Caja de Jugar en la página 69*). "La oferta es baja. Por lo que, alentamos la producción de materiales. Hay profesores que inventan y se atreven. Con repertorios ampliados, esperamos que creen nuevas formas de actuar, se sientan más potentes para romper barreras e incluir a todos los niños en las actividades", dijo Carla Mauch, de *Mais Diferenças*.

Durante un taller con las familias, un niño con síndrome de Down disfruta jugando "Paño Mágico", que se vuelve una casa y puede abrigar a niños y adultos, en EMEI José Rubens Peres Fernandes



© Foto: Mais Diferenças

Desafíos de la Educación Especial paulistana

Inscripciones en EI

Hay más de 17.000 niños con discapacidades, TEA, TGD o altas capacidades en la red regular en São Paulo. De estos, solo 4.259 en Educación Infantil. A menudo, la familia prioriza los problemas de salud, como el diagnóstico, la rehabilitación y la búsqueda de una cura, y coloca el derecho a la educación en segundo plano. Pero el fortalecimiento de las políticas públicas y la concienciación aumentaron la presencia de niños con discapacidad en las EMEIs. Este avance es fundamental, puesto que el desarrollo del lenguaje, cognitivo y motor depende de los estímulos desde la primera infancia.

Derecho X necesidad

Hay una cierta "judicialización" en la asignación de los asistentes de vida escolar (AVEs). Estos profesionales están disponibles en las unidades escolares en función de la evaluación de los CEFAI y de los supervisores técnicos con respecto a la necesidad del estudiante. Hay un error en la comprensión de esta asignación por parte de los miembros de la familia, porque la ley dice que el niño tiene derecho a un cuidador, especialmente si tienen TEA. Ellos recurren a la justicia, y la Defensoría o el Ministerio Público define la obligatoriedad. Esto perjudica el trabajo pedagógico porque a menudo los niños no necesitan esta ayuda.

El informe médico no es la solución

Muchos profesores creen que los informes médicos son importantes para comprender a los niños con discapacidades TEA, TGD y altas capacidades/superdotación y así planifican adecuadamente el trabajo. Esta actitud cristaliza la opinión de que la ciencia médica aportaría instrucciones para la práctica pedagógica; se centra en la discapacidad y no en el niño, sus intereses y potenciales. DIEE propone que el primero que debe observar y hablar con la familia sea el profesor de la clase regular. Luego él puede traer a otros profesionales para complementar su evaluación.

Todas las etapas incluyen juegos para la inclusión

El Proyecto Jugar fue desarrollado por muchas manos, con la intención de reinventar el jugar con y para todos, en función de las realidades, de las demandas y de la disponibilidad de las familias, los niños, los profesores, los profesionales de apoyo, la gestión y el personal de las DREs. El comienzo de todo fue una recopilación de datos e informaciones para articular las acciones con el contexto de actuación de la Secretaría Municipal de Educación. Las entrevistas, reuniones y ruedas de debates nos permitieron crear un escenario sobre cómo se realizaban los juegos y la inclusión y cuáles eran las expectativas de los educadores. En conjunto con la SME, se definieron las estrategias en línea con el perfil de la red y con las directrices y los marcos legales nacionales y municipales

de la Educación Infantil y de la Educación Especial en una perspectiva inclusiva..

“En las acciones de formación y acompañamiento, en el segundo año, comenzamos a llegar a las unidades de alcance, cerca de las EMEIs originales. De esta forma, más profesionales pudieron participar, ampliando el alcance de 13 para 36 UEs”, explica Guacyara Labonia, coordinadora general de Mais Diferenças. La ejecución del proyecto contó con un Plan de Monitoreo y Evaluación de las acciones que culminó en reuniones de evaluación en las DRE, con representantes de las Divisiones Pedagógicas (DIPED), del Centro de Formación y Acompañamiento de Inclusión (CEFAI) y la gestión escolar de las UEs. Conozca las otras etapas del proyecto en las siguientes páginas.

Mobilización

“Entrar en un lugar que tiene una historia, su propia forma de funcionar, de organizarse, requiere cuidado, atención, delicadeza y respeto”, observa Guacyara. Con base en estas premisas, Mais Diferenças comenzó la fase de movilización para involucrar a las DREs y las comunidades escolares en el Proyecto Jugar. En junio de 2017, un seminario de lanzamiento presentó la iniciativa, sus objetivos, principios y acciones a los educadores. Luego, en cada una de las UEs, se llevaron a cabo eventos de movilización y sensibilización para establecer vínculos entre los profesionales de las escuelas y las familias y difundir los principios y prácticas del juego inclusivo. Desde el principio, el deseo era construir, juntos, un camino que respete la trayectoria de cada uno y del grupo. “Para ello, ser acogido y acoger fue fundamental, además de estar abierto a establecer relaciones con personas diferentes y singulares, con diferentes experiencias y expectativas”, dice Guacyara.



© Fotos: Mais Diferenças

Formación

El eje estratégico del proyecto le dio importancia al estudio individual y colectivo, a la escritura, a la lectura, a la experimentación, a las reflexiones y al análisis sobre la escuela para todos, a los conceptos educativos y a las prácticas pedagógicas accesibles e inclusivas. Los conceptos con mayor enfoque fueron los de infancia, derechos, personas con discapacidad, accesibilidad, Diseño Universal, adulto jugueteón, protagonismo compartido y prácticas pedagógicas inclusivas. La metodología de las formaciones se basó en juegos inclusivos y vivencias relacionadas con las discapacidades, sin perder de vista los contextos y recursos disponibles en cada una de las unidades, en línea con los marcos legales y las cuestiones teóricas. El uso de diferentes lenguajes, como cuerpo y movimiento, artes visuales, teatro, cine, fotografía, libros, lectura, literatura y lectoescritura, estuvo presente en todas las reuniones. Para fortalecer las prácticas educativas inclusivas, Mais Diferenças produjo un kit de recursos (lea sobre la Caja de Jugar en la página 69). En total, se distribuyeron 26 kits de recursos a las 13 UEs participantes y a cada una de las Direcciones Regionales de Educación (DREs).

Seguimiento

En visitas periódicas, los consultores de Mais Diferenças pudieron vincular el estudio y el contexto de las UEs, es decir, los temas discutidos durante el proceso de capacitación se introdujeron como apoyo de las prácticas pedagógicas planificadas por los profesores. El acompañamiento in loco en las EMEIs permitió a los consultores estar con ellos para experimentar otros caminos y hacer sugerencias sobre lo que se estaba haciendo, con una mirada atenta a la inclusión. Las actividades accesibles e inclusivas se llevaron a cabo previamente como sugerencias para que fueran introducidas en la planificación. “Guacyara nos hizo salir a todos de la zona de confort. A menudo venía y lo hacía con nosotros. De esta forma, podíamos ver que era posible, disipando el miedo de hacerlo”, dice Janaína Aparecida Augusto, directora de EMEI Raúl Nemenz. La etapa de seguimiento fue esencial para alinear contenidos y prácticas, mejorando los resultados del proyecto.





© Foto: Mais Diferenças

Talleres

Los responsables de los niños recibieron invitaciones para mañanas o tardes especiales en las EMEIS. Para estas ocasiones, se han programado actividades recreativas que valoran el jugar y amplían la comprensión de su importancia como un derecho humano, además de alentar a los adultos a jugar con los niños, fomentar la convivencia entre familias de estudiantes con y sin discapacidad y fortalecer los lazos con la UE. En el primer año, los talleres eran realizados por los encargados de los talleres de Mais Diferenças. En el segundo año, fueron planificados, organizados y llevados a cabo por el propio personal escolar, dándole mayor protagonismo a la UE. Los consultores del proyecto apoyaron a los profesores y gestores en la planificación de los talleres y en el día de la ejecución. "Este año, el personal no estaba seguro sobre qué pensarían los adultos de jugar con plastilina casera y pintura, pero la participación superó las expectativas: el 70% de los miembros de la familia de todas las clases vinieron e incluso tuvimos que salir y comprar material extra. Y el feedback fue positivo", dijo Nádia Piau, coordinadora pedagógica de EMEI Fernando de Azevedo.



© Foto: Leo Oliveira

Difusión

Se llevaron a cabo dos seminarios para compartir prácticas pedagógicas inclusivas al final de cada ciclo del proyecto, en diciembre de 2017 y octubre de 2018. Profesionales de Educación Infantil de decenas de unidades educativas del municipio participaron en los eventos, que contaron con conferencias y talleres temáticos. El objetivo era promover el intercambio de reflexiones y el aprendizaje sobre la planificación y realización de juegos y actividades pedagógicas que involucren a todos los niños. Las 13 EMEIs que participaron en el Proyecto Jugar sistematizaron algunas de sus experiencias en pancartas exhibidas durante el II Seminario Compartiendo Prácticas Pedagógicas Inclusivas y, posteriormente, en el vestíbulo del edificio de la SME. Las pancartas cuentan con versiones accesibles compartidas en las redes sociales, con características como la ventana de Libras, narración y audio descripción de las imágenes.

Proyecto Jugar: alcance e impacto de las acciones

1.087
profesionales graduados

4.291 adultos y niños
participantes de los talleres

113 Unidades
Educativas participantes:

Más de **1.000** horas
de seguimiento pedagógico

13 escuelas polos,
23 escuelas de alcance y

77 UEs participantes del
Seminario Compartido Prácticas
Pedagógicas Inclusivas (2018)

6.549 alumnos
beneficiados directamente
(inscritos en las 13 escuelas polos)

7.719 alumnos beneficiados indirectamente
(inscritos en las 23 escuelas de alcance)

¿Qué hemos aprendido?

- Es posible eliminar las barreras actitudinales de prejuicio y de discriminación.
- El contacto con los más diversos lenguajes permitió vivir experiencias significativas y multiplicar tales prácticas en el aula.
- El jugar proporciona la construcción de una cultura lúdica, viva, que se diversifica y reconstituye constantemente.
- Debido a que es viva y dinámica, esta cultura lúdica nos enseña que no hay recetas o modelos listos para seguir. Cada individuo es único, cada educador es un investigador, un creador y se forma con los niños y con los otros adultos que juegan en este protagonismo compartido.
- Buscar la construcción de esta cultura lúdica permite el derecho a jugar y tener una infancia plena para todos.

Contenido mostrado en una pancarta preparada por el personal de la CEMEI Prof.^a Leila Gallacci Metzker



El valor de la autonomía

TIZUKO MORCHIDA KISHIMOTO
 fue la organizadora de
 los artículos académicos
 publicados en el Cuaderno
 Jugar – Volumen 1 y consultora
 académica del Proyecto Jugar de
 la Fundación Grupo Volkswagen
 desde su propuesta inicial

Ella confía en la efectividad de la formación, inicial o continua, en el contexto, es decir, llevada a cabo dentro de las escuelas. Tizuko Morchida Kishimoto es profesora titular e investigadora principal en la Facultad de Educación de la Universidade de São Paulo (USP), trabaja hace varias décadas en la formación de profesores de Educación Infantil, investiga y publica libros y artículos sobre jugar, las pedagogías y las culturas de infancia. Coordinó acciones de formación con organizaciones nacionales e internacionales. Viajó para aprender sobre prácticas pedagógicas y culturas lúdicas en países como Japón, Suecia, Francia, Portugal, Bélgica e Inglaterra. Su grupo de investigación Contextos Integrados de Educación Infantil, de la USP, fue un espacio para compartir experiencias que inspiró cambios en la actuación de muchos profesores. Por sus contribuciones esenciales al área, su nombre fue indicado por el Ministerio de Educación (MEC) a la Fundación Grupo Volkswagen después de que quedó claro que se elaboraría un proyecto para aumentar la calidad de la inclusión en la Educación Infantil. Desde su pliego de condiciones, la iniciativa del Proyecto Jugar ha fomentado la pedagogía participativa. "Si el profesor no tiene autonomía, no puede cambiar espacios, tiempos y prácticas para dar autonomía a los niños", enfatiza.

¿Qué es la pedagogía participativa?

En primer lugar, presupone que todos, gestores, profesores y la comunidad escolar comparten la misma concepción de los niños y la Educación Infantil. Después de eso, es necesario proporcionar condiciones y un contexto rico para que el niño pueda jugar, aprender, desarrollarse y expresarse. Si el profesor no tiene autonomía, no es posible la pedagogía participativa. Es muy importante la participación de la gestión, porque con poco espacio, pocos materiales y poco tiempo, solo se puede hacer algunas cosas. Esto quedó claro cuando, en la USP, organizamos dos grupos, uno de supervisores y directores y otro de profesores de la red de Educación Infantil de São Paulo. Las discusiones con estos profesionales fueron parte del proyecto Contextos Integrados de Educación Infantil, creado el año 2000, resultado de mi colaboración con Mônica Appezzato Pinazza y Júlia Oliveira Formosinho, de Portugal, que fue la fuente inspiradora. Con el apoyo de estudiantes de posgrado, maestría, doctorado y posdoctorado de la USP, llevamos a cabo la formación en el contexto de las escuelas. Desde entonces, nos dimos cuenta de que acompañar las prácticas en las UE es más efectivo, así como la Mais Diferenças realizó en el Proyecto Jugar.

¿Qué falta en el vínculo entre la Educación Infantil y la Educación Especial?

Las políticas públicas carecen de integración entre los servicios dedicados a la primera infancia, como los de salud, psicológicos y sociales, y la educación. Pero, en primer lugar, faltan concepciones claras. Maria Teresa Mantoan dijo que cada niño es diferente y tiene derecho de serlo. Esto está en la mente de los educadores, pero en la práctica ocurre lo contrario: en las redes públicas brasileñas clasifican a los niños de Educación Especial en lugar de darles la oportunidad para que todos (con y sin discapacidad) experimenten y jueguen juntos. Entonces, ¿Será que la profesora tiene estrategias para hacer esto? Esta es una dificultad, porque, en la pedagogía de la relación, ella tiene que abrir su corazón para recibir a este niño, para ver qué quiere y qué puede hacer. Es esencial acogerlo; no sirve de nada simplemente ponerlo en el mismo espacio, porque nada sucederá.

¿Y qué se necesita para que algo suceda?

Debemos tener una formación inicial que se encargue de eso y también una formación continua en contexto, llevada a cabo dentro de las EMEIs. Es necesario comprender qué significa incluir al niño y darle las mismas oportunidades, pero manteniendo la diferencia de cada uno. Lo mismo sucede con el acto de jugar. Si estoy en el mismo ambiente, con los mismos materiales, haciendo lo mismo que otros niños... esto no es jugar, es repetir, imitar. Pero es común que ocurra cuando la pedagogía es transmisiva, con actividades programadas dentro de tiempos y espacios casi idénticos para todos. La cuestión más importante del juego es ser protagonista, elaborar guiones, decidir qué decir, qué hacer y para eso el jugador necesita tener opciones. Aquí en Brasil se admite que cada grupo debe tener solo una sala de clases y un parque igual para todos. Esto es totalmente inapropiado si queremos que el niño experimente realidades diferentes.

¿Cómo es la situación de la formación inicial para la Educación Infantil en nuestro país y cómo podría ganar en calidad?

Es una cuestión histórica, puesto que la práctica que existía en la Escuela Normal fue reemplazada por altos estudios académicos en las universidades. En lugar de una formación pro-

“La formación en contexto, a través de pedagogías participativas, valora al profesional, puesto que verifica lo que sabe y cómo actúa. Basado en este conocimiento, lo hace impulsar sus prácticas”

fesional, los cursos de Pedagogía en Brasil se limitan a transmitir teorías y con esto pretenden capacitar a diez tipos de profesor. ¿Cómo manejar tantos perfiles? En Inglaterra, los profesores tienen una formación general en un nivel superior. Luego, en un sistema de posgrado durante dos años, se gradúan para la Educación Infantil. Existe una especialización, puesto que un bebé es diferente del niño de 3 años, que es diferente del niño de 7, 8 y 9 años. Es la especificidad de la formación que sería bienvenida aquí en Brasil. En otros países, el curso es a tiempo completo (aquí es de tres a cuatro horas diarias) y es de formación profesional desde el principio. En Japón, por ejemplo, el alumno-profesor asume una hora al día una clase, luego dos horas, y así sucesivamente, hasta que abarca todo el día. También vale la pena pensar en una profesionalización que interfiera en la formación personal y aporte ética profesional al estudiante de Pedagogía. Solo entonces buscará la mejor manera de educar a cada niño.

A este respecto, ¿cuál es la importancia de formaciones específicas, como la del Proyecto Jugar?

El proyecto es de gran relevancia porque valora la premisa más importante de las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (DCNEI), que es el jugar y las interacciones, el enfoque de la práctica pedagógica. Y además enfatiza el jugar incluyendo a todos los niños. Durante las formaciones, el equipo de Mais Diferenças se preocupó en ofrecer lo que los profesores de la UE no sabían y de comprender las dificultades y especificidades de cada contexto para sugerir posibles actividades. Los profesionales de las EMEIs se dieron cuenta de esto y cambiaron sus acciones. El gran valor de la formación en contexto, a través de pedagogías participativas, es que valora al profesional, puesto que verifica lo que él que sabe y cómo actúa. Basado en este conocimiento, lo hace impulsar sus prácticas".

¿Cuáles son los conceptos principales sobre el jugar y el desarrollo infantil que todo profesor de Educación Infantil debe conocer?

Hay muchos conceptos sobre el jugar. Todavía existe la creencia de que el jugar es espontáneo

y que no es necesario hacer nada para que el niño juegue, pero esto no conduce al desarrollo infantil. Por otro lado, cuando la profesora toma un juego pensando en el razonamiento matemático y quiere que el niño use el material de una manera determinada, entonces se "pedagogiza" el jugar, y eso tampoco conduce al desarrollo. Los autores actuales, entre ellos pedagogos, psicólogos y sociólogos, han concluido que lo importante es dar al niño libertad y autonomía para decidir con quién, con qué y de qué manera jugará. En ese momento, hace uso de una situación imaginaria, agrega datos de su contexto, crea su modelo de héroe, reinterpreta a un personaje y usa códigos que adquirió para jugar con sus compañeros. Al apropiarse de esta cultura y expresarse a su manera, usando su imaginación, el niño se desarrolla. Según Vygotsky, jugar debe ser una decisión libre, pero cuando el adulto crea condiciones para ampliar y apoyar el juego, el niño ingresa a un nuevo nivel de desarrollo.

¿Cuáles son las principales dificultades para implementar políticas públicas de inclusión en la Educación Infantil?

Es necesario contratar profesores que sigan la rutina del niño, preferiblemente a tiempo completo. La escuela tiene que adoptar una gestión compartida, puesto que es inútil contar con formación de profesores si el director no permite que el diseño de las habitaciones cambie o se usen las áreas externas. Cada proceso de cambio carece de una estructura para apoyar las nuevas propuestas, de lo contrario, las buenas prácticas morirán. Un elemento que influye en la calidad de la educación para niños con discapacidad es el tiempo de permanencia del personal. Cuanto más estable es, mejor. Otra cuestión es la relación profesor-estudiante. En otros países, generalmente son 15 niños con hasta dos profesores. ¡Aquí son 30 o 35 y solo un profesor! Hace mucha diferencia.

¿Cómo fomentar la interacción entre los niños? ¿Qué se podría practicar en las EMEIs y que aún se explora poco?

Hay una característica negativa: todo el espacio de las EMEIs está ocupado. Y eso impide algo que es la alternancia, los espacios y los tiempos son necesarios para que el niño per-

manezca en su clase, se una a otros y también pued elegir qué hacer en ciertos lugares. En Japón, vi a niños mayores invitando a niños de 3 y 4 años a comprar los dulces de papel que habían hecho. Los profesores organizaron una caja con dinero de papel para eso. O entonces una clase invitaba a la otra a una representación teatral. Había una variedad de actividades que permitían estas interacciones durante todo el día, sin tener un horario fijo y programado. En Brasil, faltan espacios externos, pero también internos. Aquí se replica un modelo de construcción para EMEIs; en Europa, la planificación es realizada por un arquitecto junto con un profesional de la salud y un pedagogo. En la región italiana de Reggio Emilia, cada escuela es diferente. Otra cosa, los niños aman a los animales, y en muchos países existe esta interacción. Aquí nos tropezamos con la parte fiscal de zoonosis, que dice que este contacto es peligroso. Actualizamos los currículos, pero no establecemos normas de infraestructura ni ponemos a disposición recursos financieros, humanos y materiales para que los cambios sean efectivos.

Las interacciones entre adultos y niños en la escuela son cruciales. ¿Qué tipo de actitud le falta al profesor de Educación Infantil, pero que le sería útil?

Una actitud muy positiva es ser interactivo y jugar. Pero para eso, la persona debe haber tenido experiencias lúdicas, algo que ni todos tienen. Participar en un curso le permite aprender de los demás y cambiar de actitud. Por otro lado, la formación inicial puede incluso matar la infancia lúdica del adulto, puesto que presenta la docencia de una manera institucionalizada. La cultura de la infancia se puede producir entre los niños, que cuentan historias, juegan, construyen juguetes. Pero hay una cultura que nace en la interacción con el adulto. Por ejemplo, cuando vuelven a contar una historia que escucharon del profesor o construyen prototipos con su participación. Como dijo Maria Carmen Barbosa, la cultura lúdica es parte de una cultura más amplia. Si quiero enriquecer la cultura de la infancia, necesito traer otras culturas, otras historias, héroes, princesas y juegos y darle oportunidades a la clase para recrear con base en estas referencias.

“Un elemento que influye en la calidad de la educación para niños con discapacidad es el tiempo de permanencia del personal. Cuanto más estable es, mejor”

¿Qué es la cultura lúdica?

Es una cultura vinculada al juego en la que, por ejemplo, asumo un personaje o en la que tengo una decisión que depende de mi imaginación. La cultura de la infancia es algo más importante, a lo que contribuye el adulto. El adulto subsidia al niño cuando cuenta una historia, mostrando una forma diferente de pintar, dibujar, bailar. Junto con los niños, les da la oportunidad de tomar posesión del conocimiento, recreando su propia cultura. Entonces, la cultura de la infancia incluye la cultura lúdica, pero la más grande de todas, que abarca estas dos, es la cultura del mundo.

Hablando de culturas, ¿ha visto diferencias entre las infancias en diferentes países?

Cada cultura produce matices en los jardines de infantes. Según una investigación sobre juegos en Japón y Suecia, se puede ver que en Suecia los niños y las niñas tienen mucha autonomía, pero prefieren jugar individualmente o en parejas. Los japoneses, por otro lado, valoran lo colectivo; a los niños les gusta jugar en grupos. Y por eso la escuela está organizada en pequeños grupos. En una sala con 30 niños puede haber hasta diez tipos de proyectos al mismo tiempo, el profesor solo está dando apoyo. Y los grupos realizan actividades sin su presencia, puesto que puede estar revisando al otro grupo en ese momento. El profesor da independencia, puesto que hay niños que realizan sus proyectos al aire libre, construyendo con tierra o arena.

“Es necesario proporcionar modelos de cultura, materiales suficientes y tiempo para que el niño experimente y pueda continuar la misma actividad al día siguiente”

La autonomía es una cuestión contemporánea, ¿Cómo debe posicionarse la escuela?

Aquí en Brasil, en nombre de la seguridad, estamos impidiendo el desarrollo de los niños. En culturas como la nuestra, somos sobreprotectores: no se puede dejarlos con tijeras, cuchillo, tenedor... En Japón, a los 3 o 4 años, ellos manejan sierras, cuchillas, cortan cartón, crean sus proyectos. Aquí todos temen que alguien se lastime o se pierda. No hay autonomía para salir, ni siquiera para buscar material. Está prohibido ir al baño sin autorización, a menudo hasta ese momento es colectivo, es decir, hay una falta de autonomía para todo. Necesitamos repensar esto y confiar más en la capacidad de los niños.

¿Cómo se puede hacer buen uso de las áreas exteriores y los elementos de la naturaleza en los juegos?

Lo ideal sería tener espacios para esconderse, como en los parques, porque a los niños les encanta. En Francia y Suecia, los vi recogiendo hojas. Luego las dibujaron con nervaduras y colores y construyeron un árbol seco dentro de la sala de clases, reproduciendo la naturaleza. Esto es dar buenas referencias. En Portugal, una profesora hizo muchos registros de juegos de los niños. Una vez observó que se divertían caminando en las sombras de sus amigos. Les preguntó si les gustaría estudiar sombras. En vista de la respuesta positiva,

comenzaron a plantear sugerencias sobre el tema juntos. Y una de ellas era la actividad de construir un juguete, iluminarlo y dibujar su sombra. En este caso, el dibujo de la sombra era el lenguaje que el niño usó para comunicar su proyecto y sus investigaciones. Lo que esta profesora logró hacer es algo que en Reggio Emilia se llama *progettazione*, que es diferente de la planificación. En este "proyectar", la idea del niño se materializa con el apoyo del adulto, a través de sus expresiones y lenguajes (dibujos, libros de registros, imitaciones, discursos). Loris Malaguzzi (1920-1994), pedagogo que comenzó la idea de Reggio Emilia, se basó en el pensamiento de John Dewey (1859-1952), que muestra que el proceso de reflexión implica investigación, y que el niño pequeño puede hacer esto; y también por Célestin Freinet (1896-1966), quien mencionó la importancia de los grupos y de poder elegir. Es muy diferente de lo que es común hacer aquí: el profesor tiene en mente lo que necesita planificar, desde el comienzo del año o mensualmente, todo lo que sucederá o crea un proyecto basado en comentarios superficiales de los niños. Esto no tiene nada que ver con las prácticas de Reggio Emilia, que buscan un interés genuino, que se manifiesta constantemente en la vida cotidiana de los jardines de infancia.

¿Cuál es la importancia de los materiales no estructurados y cómo deben usarse en la Educación Infantil?

En los años 1960 y 1970, se comenzó la práctica de usar chatarra debido a la falta de materiales. Pero siempre fueron cajas pequeñas, que estaban pegadas entre ellas, porque solo podían pegar o pintar... No tenemos la práctica de usar cajas grandes, de refrigerador, cocina, por ejemplo, puesto que necesitan trabajarse con objetos afilados. En la Educación Infantil, es importante proporcionar telas grandes, con diversas texturas y colores. Para hacer una cabaña, puedo usar una mesa. Se necesita creatividad para mostrar a los niños cómo hacer las cosas con los materiales disponibles. Es esta cultura del adulto la que es válido revelar o entonces buscar en referencias externas a la escuela. En Italia, los niños visitan escultores y con ellos aprenden diferentes técnicas. Allí, cada niño recibe 1 kilo de arcilla... Aquí, desa-

fortunadamente, 1 kilo se divide y solo puedes hacer cosas pequeñas. Si llevamos la clase para ver una exposición, vamos a mostrar una cultura mayor para alimentar su creatividad. Es necesario proporcionar modelos de cultura, materiales suficientes y tiempo para experimentar. Es importante dejar que una actividad continúe al día siguiente. Pero es común que el profesor tenga una fórmula lista y la aplique. Por lo tanto, el niño no ve un proceso y no tiene idea de los diferentes procesos. Solo se puede aprender a vencer cualquier desafío, como dejar una muñeca de arcilla de pie, con práctica, con tiempo y viendo a otros. El adulto puede traer referencias en video, con la ayuda de nuevos medios. Por supuesto, sabemos que el profesor necesitaría tiempo para investigar, de recursos para esto, de una formación y de un salario más adecuado. Hay los que buscan materiales para la sala de clases. Una profesora en Portugal recogió pedazos sueltos de asfalto en la calle y los niños pintaron; se convirtieron en obras de arte. Pero es necesario dar una base y también tiempo para que los niños y las niñas aprendan diferentes formas de hacerlo. La creación es un proceso de hacer, rehacer y no sucede limitado por un cronograma ajustado, sin que se reanude al día siguiente el mismo dibujo, pintura, escultura...

¿Cómo los cien lenguajes pueden y deben ser desplegados por los educadores brasileños?

Si el educador no tiene un curso de formación para varios lenguajes, ¿cómo los usará? Teatro, música, pintura, telas, escultura, todos requieren cursos especializados. Incluso el lenguaje oral no es privilegiado, porque es el profesor el que más habla y deja menos oportunidad de lo que debería para que el niño hable. En otros países, el adulto habla poco... En Japón, entrevisté a una profesora que dijo que uno tiene que pararse medio de espaldas mirando lo que está sucediendo, y no decir "haz esto, haz lo otro". Solo se debe facilitar los materiales. Y vi cuánto puso a disposición materiales para el día siguiente, porque acompañaba los proyectos, estaba atenta, notó lo que necesitaban y ya lo dejó allí más cerca. Este es otro problema que tenemos en las redes públicas. Hay pocos espacios no

compartidos donde los trabajos pueden dejarse en proceso. Otra costumbre que se observa en el exterior es que es parte de la rutina que los niños organicen y limpien la habitación después de jugar. De esa manera, aprenden a recoger la basura y a guardar los juguetes.

Ya han existido más barreras entre el profesor y la actitud realmente inclusiva. ¿Qué falta aún por superar para que la inclusión realmente acontezca?

Hay una falta de praxis, una práctica basada en una concepción. Es decir, hay conocimiento que necesita ser dirigido hacia la acción y el motor de esto es la actitud. Pero para eso, son necesarias las políticas públicas. En primer lugar, es necesario valorar al profesor y darle autonomía para organizar espacios, tiempos y materiales. Y continuar las actividades u obras de arte al día siguiente es primordial en lo que respecta a la inclusión, puesto que mejora a través de experiencias continuas. La inclusión es un derecho de todos y el derecho a la diferencia. Pero hay una falta de comprensión del significado de esa frase. El acto de dar todo igual a todos no respeta la diferencia. El principio de igualdad solo se completa con la noción de que cada uno es diferente, único. El principio de igualdad democrática solo se completa cuando se garantiza el derecho a la diferencia, que es lo contrario de lo que generalmente se hace en nombre de la inclusión de los niños de la Educación Especial en la Educación Infantil. Con una comprensión genuina del trabajo de inclusión en las escuelas, Mais Diferenças hizo que los profesores salgan de su zona de confort y obtuvo ejemplos inspiradores en el Proyecto Jugar. Las capacitaciones y el seguimiento mostraron prácticas pedagógicas que conducen a la participación de los niños de una manera más activa, como ofrecer pisos o paredes forrados con papel Kraft y diferentes materiales y dejar que cada uno decida qué usar y cómo expresarse. Quien ofrece alternativas contribuye a una educación que cree en el potencial del niño, que tiene conocimientos y necesita autonomía para decidir. Las opciones planificadas por los adultos abren una gama de oportunidades y de nuevas experiencias para los niños y ayudan a enriquecer las culturas de la infancia.



HORA DE HACER ARTE

Durante el taller en la
EMEI Raul Nemenz, los niños
y sus familias se divertieron
construyendo adornos colgantes

Recepción e interacciones en la escuela

La construcción de vínculos con las familias, de manera responsable, es muy importante y es parte del proceso de acogimiento al llegar a la Educación Infantil. Sin embargo, incluso defendiendo el paradigma de inclusión, la escuela a menudo continúa decidiendo por sí misma qué es bueno **para** las familias y no **con** ellas. Se comenta mucho sobre la falta de estructura familiar; sobre cómo a veces son negligentes con la educación de sus hijos; sobre cómo los educadores deben asumir más responsabilidad.

Es esencial reflexionar sobre qué espacio de autoría y compartición se está construyendo con los miembros de la familia y los niños y evaluarlo. Dependiendo de la forma en que acogemos y somos acogidos, formamos impresiones sobre el lugar, las personas y las relaciones. Por esta razón, merece la pena mantener las puertas abiertas todos los días para que los padres y los responsables entren a la unidad, participen en la vida escolar y se apropien del proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, vale la pena proponer talleres y otras vivencias para que ellos, junto con los niños y los educadores, tengan la experiencia de jugar, probar nuevas posibilidades de pintar, dibujar, conocer músicas, etc. Según Guacyara Labonia Guerreiro, coordinadora general de Mais Diferenças, al crear estas oportunidades, la escuela fortalece los lazos con las familias y refuerza su compromiso con el desarrollo infantil, que ocurre en varias esferas, no solo en la escuela.

Repensar cómo los responsables de los niños con discapacidades han sido recibidos y apoyados también es tarea de los educadores. Enviar las familias a centros de apoyo a la inclusión y los servicios de salud pública es una constante en las redes con colaboración intersectorial, como la de São Paulo. A veces, temerosos de los caminos que sus hijos tendrán que seguir, necesitan, aunque sea temporalmente, más atención y muestras frecuentes de que el niño puede ser desafiado a desarrollarse cada vez más. "No hay barreras cuando reflexionamos sobre las posibilidades de cada uno", dice Guacyara.

© Foto: Mais Diferenças

Construcción de vínculos y confianza

En la EMEI Prof. Raul Nemenz, las familias prestan atención a las orientaciones para aprender a hacer una cometa. Una vez listo, el juguete es probado por los responsables y los niños en el patio

Sensibilidad y disponibilidad son dos ingredientes importantes para que la escuela sea acogedora. ¡Ni hablar, cuando estas características van acompañadas de una taza de café y un pedazo de pastel ofrecido a los miembros de la familia! Teniendo en cuenta que la escuela es, por excelencia, un lugar de relaciones entre las personas, nada más obvio que el ambiente sea acogedor y agradable para que el día a día suceda de la mejor manera posible y se forjen y solidifiquen los vínculos. Los padres y los estudiantes necesitan sentirse cómodos, parte integrante e importante. "Me gusta la escuela de mi hija porque cuando uno llega allá para saber cómo están los niños, te dejan entrar", dijo Marinalva Alves Casado,

madre de Maria Eduarda, de 5 años, inscrita en la EMEI Professor Raul Nemenz.

Las actitudes hospitalarias de los gestores para recibir a los miembros de las familias generan muchos beneficios, incluso con respecto al desarrollo de los niños. También es una forma de reconocer que los padres son los primeros educadores de sus hijos y, por lo tanto, tienen mucho que aportar, con el conocimiento que han adquirido al convivir con ellos, para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños.

En la EMEI Globo do Sol, los padres pueden circular libremente, principalmente porque la mayoría de ellos dejan a sus hijos aún muy pequeños, de 3 años, bajo el cuidado de los educadores. "Tienen la expectativa de conocernos, de saber cómo funciona la rutina de sus hijos. Algunas madres incluso han pedido para acompañar a los niños en los paseos y se lo permitimos", explica Rosimeire Aparecida Ferreira dos Reis, coordinadora pedagógica. Ella cree que, al crear vínculos con la comunidad, se establece una relación de confianza que se perpetúa con el tiempo y contagia positivamente a los niños. "En los talleres que hacemos, ofrecemos café, galletas, achocolatado y fruta para que los padres degusten y sientan que son bienvenidos. Incluso ya hemos servido almuerzo. Reunir a las personas durante la comida ayuda a crear unión", dice. En esa ocasión, un sábado, los miembros de las familias pudieron vivenciar la experiencia diaria de la alimentación de los niños, servirse en el comedor, conocer el menú, el sabor de las comidas y el personal de la cocina.

Recibir bien a los niños del Jardim de Infantes es un compromiso que las escuelas deben mantener con la comunidad. Además de ser la primera experiencia de socialización de los niños, es allí, en la EMEI, donde comienza el desarrollo de la identidad de cada uno de ellos. Al llegar a Globo do Sol, el educador Eliberton de Jesus da Silva busca recibir a los niños con la mejor atención posible. Lo levanta en brazos al que llega llorando, guía a la clase para que guarden sus mochilas en un rincón específico de la sala y quien así lo desea ya elige juguetes. "Dedico un poco de mí mismo a cada niño", dice él.



© Foto: Mais Diferenças



La llegada de Lara

Cuando Lara comenzó en la EMEI Professor Raul Nemenz, su madre, Gláucia Mendes de Aguiar, tenía muchas preocupaciones. ¿Cómo podía la hija, ciega desde que era bebé, lidiar con la rutina diaria en la escuela? ¿Será que sus compañeros la invitarían a jugar? ¿Cómo iría al baño? Y las actividades en el aula, ¿habría algo que pudiera hacer? Antes, cuando la niña iba a la guardería, todo era más fácil porque su madre trabajaba en la unidad. Entonces, de cierta manera, ella y su hija estaban siempre cerca. “Fui su profesora y de su hermana gemela, Laís, durante dos años”, dice ella. Al principio, Gláucia tuvo miedo e inseguridad. “Al igual que toda madre siente cuando su hijo tiene que cambiarse de escuela. Pero mi sentimiento es el doble por la discapacidad visual”, dice.

Para sorpresa y felicidad de Gláucia, Lara fue muy bien recibida por los educadores y compañeros de clase e incluida en la rutina en Raul Nemenz, tanto que rápidamente se volvió muy activa y participativa. “Ella no sabía cómo subir o bajar escaleras porque yo no la dejaba. Mantuve a mi hija en una burbuja, pero hoy ella hace muchas cosas en todos los lugares de la escuela. Va al baño sola, participa de los juegos... Tiene autonomía. Aprendí a dejarla vivir sin sobreprotección y a confiar en la escuela, en las adaptaciones que le ofrecen”, dice la madre. Los primeros contactos con braille tuvieron lugar en la EMEI, a través de juegos. Esta fue otra barrera que las educadoras lograron que Gláucia superara. “Como creo firmemente que ella todavía recuperará su visión, estaba retrasando este aprendizaje y pensé que no podría ayudarla”. La niña, muy inteligente, pronto se interesó y hoy, ya en el primer año de la Educación Básica, aprende a leer y escribir en braille.

Lara (sentada) juega en el taller en la EMEI Prof. Raul Nemenz con la hermana gemela, Laís. Inteligente e interesada, hoy está en una EMEF y aprende a leer y escribir en braille

Jugar para todas las edades

El equipo de EMEI Fernando de Azevedo estaba organizándose para realizar talleres con las familias y los responsables de los niños y destacar el valor de jugar cuando llegó el momento de hacer la invitación. “Queríamos que todos participaran. Sabíamos que sería importante y divertido. Pero había una cierta inseguridad: ¿cómo ellos reaccionarían ante el pedido de faltar a un día al trabajo para... jugar?”, dice Nádia Piau Almeida, coordinadora pedagógica. Guacyara Labonia Guerreiro, coordinadora general de Mais Diferenças, explica que la relación entre la familia y la escuela es, históricamente, delicada. “Generalmente se llama a los padres cuando hay un problema. Necesitamos romper esta lógica y establecer asociaciones para colaborar con el desarrollo infantil”, dice ella.

Para alegría de las educadoras, muchas familias respondieron al llamado y la reunión fue un éxito. También fue valioso para aclarar a los padres cuán importantes son los juegos, travesuras y los juguetes. Según Nádia, muchos de ellos esperan que sus hijos ya realicen tareas relacionadas con la escritura, la lectura y las matemáticas en la Educación Infantil, como si solo eso fuera válido. “Jugar no es tiempo perdido, es un lenguaje que enseña diferentes contenidos al ser humano. La Educación Infantil es una etapa en sí misma, con objetivos definidos. No es una preparación para la Educación Básica”, afirma.

En la ocasión, se realizaron cuatro talleres: plastilina casera, pintura sobre película plástica, baile con registro y pintura con gouache diluido. Adultos y niños aprovecharon todas al máximo, reforzando los vínculos afectivos y las relaciones de confianza. “Mientras jugaban, escuchábamos a los padres decir frases cariñosas, de apoyo e incentivo a sus hijos. Se entrega-



© Foto: Mais Diferenças

ron de verdad al momento”, dice Nádia. Según ella, cuando la escuela y la familia son aliados, el aprendizaje, que no es un proceso unilateral, ocurre de una manera más intensa y fructífera. “Al darse cuenta de que lo que hace les interesa a los padres y de que el espacio de la escuela es conocido y experimentado por ellos, el niño se siente valorado”, dice. Más cerca de la EMEI, los miembros de la familia tienen la oportunidad de conocer sobre las intenciones del hacer pedagógico y entrar en contacto con otras facetas de los niños, cómo interactúan y exploran el espacio escolar, que es de ellos, por excelencia. Para la madre de Leônidas, de 5 años, durante los talleres se hizo evidente cuánto el niño, que

En EMEI Fernando de Azevedo, las familias fueron invitadas a participar en talleres de pintura. Al jugar juntos, madre e hija refuerzan los vínculos, valorando el proceso de aprendizaje



tiene un Trastorno de Espectro Autista (TEA), realmente interactúa y participa de los juegos como sus compañeros. Para Rian, de 6 años, que tiene parálisis cerebral, la experiencia de tener a su madre en la EMEI lo hizo participar más en las actividades. Al mismo tiempo, permitió que las educadoras pudieran observar su comportamiento con respecto a su madre y aprender con ello.

Para sentir el sonido

En CEMEI Leila Gallacci Metzker, los responsables de los niños también disfrutaron de un día diferente en su rutina cuando respondieron a la invitación del día de jugar en familia. "Se les pidió que colaboraran con la organización de un parque sonoro para la escuela con materiales reciclables y chatarra", dice Maria Tereza Martins Mora, asistente de dirección. También se llevó a cabo un taller de pintura sobre película plástica, para que las familias pudieran dividirse entre

una actividad y otra. "La idea era que, sin prisa, durante tres horas, niños y adultos aprovecharan la compañía entre ellos, descubrieran nuevos sonidos, texturas y sensaciones. Un momento único para construir vínculos entre ellos y de todos con la escuela", dice.

Días antes de la experiencia, se les pidió a los padres que enviaran materiales como cucharas, ollas, llaves, tubos de PVC, entre otros, a la escuela. Cuando llegaron a EMEI, todo ya estaba lavado y separado. "Explicamos qué es un parque sonoro y exploramos los sonidos que podemos producir con nuestro propio cuerpo. Golpeamos el pecho con las manos, chasqueamos la lengua, etc. Después, todos fueron invitados a investigar los posibles sonidos con los materiales, construir objetos sonoros y crear ritmos con ellos", explica Maria Tereza. Finalmente, todo fue pintado con pintura en aerosol. En diciembre, se inauguró el parque sonoro, un espacio que amplía los juegos y permite que todos participen.

En el CEMEI Profa. Leila Gallacci Metzker, esta familia construyó con chatarra algunos objetos que producen sonidos. El taller fue organizado en conjunto con educadores del Proyecto Jugar

Encuentros preciosos

Varios familiares participaron de los talleres, realizados durante el proyecto en el 2017 y 2018. Aquí, ayudan en la elaboración de una Abayomi, muñeca de tradición africana

En CEU EMEI Professora Luciana Azevedo Pompermayer, miembros de las familias de los niños fueron invitados a participar durante un sábado del taller de fabricación de muñecas Abayomi. Después de la contextualización inicial sobre estos juguetes, padres e hijos dejaron volar su imaginación entre telas negras, de colores y estampadas. Después de conocer sobre la historia de *Abayomi*, que no tiene costuras, solo nudos y trenzas, todos intentaron crear su propia pieza, dándole personalidad según la tela elegida. Una tradición de la cultura africana, las muñecas *Abayomi* fueron inventadas por mujeres africanas mientras viajaban a bordo de barcos que transportaban personas de ese continente para ser esclavizadas en Brasil. Ellas arrancaban trozos de telas de sus faldas y ofrecían las muñecas como un juguete, prueba de amor y protección para sus hijos.

La propuesta del taller no podría tener más sentido para reunir a las familias en la escuela. *Abayomi*, en yoruba (idioma africano), significa "encuentro precioso". Según Eneida Cristina de Faria, coordinadora pedagógica de EMEI, la idea de realizar este taller también tuvo mucho que ver con una importante propuesta desarrollada por el personal escolar: presentar a los niños temas que valoraran la diversidad humana. "La cuestión étnico-racial es muy costosa para nosotros y siempre buscamos difundir el problema en la sala de clases. Pensamos que era una gran oportunidad para ampliar esto, llegar a los miembros de la familia y ayudar a deconstruir posibles estereotipos y opiniones prejuiciosas", dice Eneida. Los invitados, según ella, quedaron encantados por el momento en la compañía de sus hijos. "Y a los niños les encantó, se sintieron orgullosos de compartir algo que hacen con ellos".

Para que las familias pudiesen tener un papel destacado en el día de los talleres en la EMEI Elis Regina, los educadores les propusieron dar un show, literalmente. Invitados a inscribirse para demostrar su talento, los padres realizaron tres espectáculos: uno con



© Foto: Mais Diferenças

canciones de Elis Regina (cantadas y tocadas con el sonido de una guitarra por una pareja), otro con la canción *Família* (compuesta por Arnaldo Antunes y Tony Bellotto y tocada en la guitarra por un padre) y el tercer con canciones infantiles (al sonido de una flauta y una guitarra por otro padre y cantadas por los niños de la escuela). Luego, las familias fueron desafiadas a participar en un duelo de magos, un juego conducido por la letra de una canción del grupo *Palavra Cantada*. Cada niño recibió una varita mágica y los adultos, puñados de confeti. Siguiendo la música, transformaron a sus padres en un animal y ellos tenían que bailar, imitando al animal. Después, los roles fueron cambiados. Ellos lanzaban el confeti a los niños, que tenían que fingir. "Imaginase la felicidad de los pequeños jugando con algo mágico con la familia. Piense también en la diversión de los adultos por sentirse libres para saltar, bailar, convertirse en una lombriz de tierra, mono, arrojar polvo mágico sobre sus hijos...", dice la coordinadora pedagógica Daniele Brito da Silva. El grupo se dividió en dos y alternó entre esta actividad y el taller de pintura sobre película plástica. Daniele dice que los adultos elogiaron la iniciativa y dijeron que quieren ir más a la escuela. La ocasión también fue importante para inspirar a los responsables a jugar con los niños en sus casas, quedó evidente que no se necesita nada elaborado. Basta dar rienda suelta a la creatividad.

"Es como si alguien les diera a los adultos el derecho a tener tiempo, a jugar con su hijo y con su niño interior, a reunirse nuevamente", dice Guacyara



La actividad de la alfombra mágica divierte a niños y madres en la EMEI Raul Nemenz

© Foto: Mais Diferenças

Convivencia con la diferencia

© Foto: Fundação Volkswagen



La inclusión en la educación no puede ser solo sinónimo de niños con y sin discapacidad que ocupan el mismo espacio en la escuela. Se necesita más: interacción entre ellos, convivencia. “Y, para que esto suceda, la mediación realizada por los educadores es esencial. Son responsables de crear un entorno de respeto en las situaciones que el grupo experimentar”, dice Guacyara Labonia Guerreiro, de *Mais Diferenças*.

Cuando los niños con y sin discapacidades tienen la oportunidad de convivir a diario, todos ganan: aprenden que nadie es igual a nadie, que las diferencias no son un problema. Crecen con una mirada más sensible y respetuosa hacia el otro, cultivando la empatía. Este contacto con las diferencias también trae ganancias significativas a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La educación inclusiva requiere y permite cambios en las concepciones y prácticas de los educadores. “El Proyecto Jugar ayudó a reflexionar sobre cómo incluir. Antes, estábamos seguros de trabajar de manera inclusiva. Pero no; separábamos a los estudiantes, incluso en el discurso”, explica Maria Tereza Martins Mora, asistente de dirección del CEMEI Profa. Leila Gallacci Metzker. Ella cita el ejemplo de una profesora: “Antes, ella decía que tenía 23 niños más una ‘de inclusión’. Hoy afirma tener 24 estudiantes y punto final”. En su texto *Infancia y Diferencia en la Escuela (Cuaderno Jugar - Volumen 1)*, Maria Teresa Eglér Mantoan argumenta que el personal escolar debe avanzar hacia el concepto de igualdad de derechos, en el que los niños con discapacidades o trastornos no están clasificados o separados de los otros.

Después de explorar el movimiento de la pintura en la alfombra mágica, Milena levanta en brazos a su amigo Miguel, que tiene parálisis cerebral. Los dos suelen jugar juntos en el parque de la EMEI José Roschel Christi – Juca Rocha

Los niños elaboran y aceptan la deficiencia

“¿Qué es eso en tus pies? ¿Duele?”, Preguntaron los compañeros de clase de Emanuelly, de 5 años, al verla sin zapatos en la escuela. En el día a día, ella camina, corre, salta normalmente. Pero el hecho de que estaba descalza llamó la atención del grupo a sus dedos de los pies, amputados a causa de un accidente. Con la simplicidad peculiar de los niños, la niña explicó lo que sucedió. Todos volvieron a jugar. Los niños elaboraron la información y hablaron abiertamente sobre ella. “Para ellos, no hizo ninguna diferencia que Emanuelly no tuviera sus dedos. Ellos quieren jugar”, dice María Tereza.

Thiago, de 4 años, tiene TEA. La EMEI Fernando de Azevedo es la primera escuela del niño. Muy resistente a la interacción con otros niños, es respetado por sus colegas, quienes siempre lo invitan a jugar, pero saben cuándo deben dejarlo solo. Adrielly, de 5 años, también tiene TEA, le gusta jugar, mezclarse con otros e interactuar con el grupo. Inscrita en la misma institución, también es la primera vez que va a la escuela. “Thiago y Adrielly son dos grandes ejemplos de que ser niños con TEA no hace que ellos sean niños iguales. Ambos son singulares y deben ser tratados como tales”, explica la coordinadora Nádia.

Júlia, de 5 años, tiene discapacidad múltiple. Va a la EMEI Globo do Sol con el mismo grupo de amigos desde que tenía 3 años; todos mantienen un fuerte vínculo. “Le dan la mano para ayudarla, eligen juguetes juntos. Encuentran formas de comunicarse. Los niños no buscan problemas; encuentran soluciones”, dice Rosimeire Aparecida Ferreira dos Reis, coordinadora pedagógica. Cuando llegó a la escuela, Júlia no caminaba, solo se acostaba. A pesar de esto, la profesora del grupo creía en el potencial de la niña. Desde el primer día, dijo que ella aprendería a caminar. No tardó mucho. Con el apoyo de los compañeros y de los educadores, comenzó a subir las escaleras de la unidad. Y por si fuera poco sorprendió a su madre cuando repitió lo mismo en casa. Hoy, Júlia se comunica usando Libras, sabe cómo ponerse chancletas y zapatos, quitarse y ponerse las gafas y el audífono. Le gusta jugar en la caja de arena. Y a menudo prueba nuevos materiales, como



el carbón, que probó con su clase en el piso de la sala, forrado con papel Kraft. El asistente de vida escolar (AVE) tuvo un papel fundamental en el desarrollo de la niña. La estrecha relación de la familia con la escuela también. Rosimeire dice que siempre que se realizan las actividades en los fines de semana en la EMEI Globo do Sol, Júlia y su padre participan activamente en los juegos, juntos y mezclados con las otras familias. Como debe ser.

Júlia y su padre participan de los talleres en la EMEI Globo do Sol. La discapacidad múltiple no es una barrera para que la niña juegue e interactúe con la comunidad escolar

“**D**u niño, vivía en una calle por donde pasaban los autobuses. Por lo que mi madre no me dejaba salir. Me subía al gran árbol de aguacate en el patio y jugaba con cualquier cosa. Con pinzas para la ropa, por ejemplo, hacia muñecos. Hoy sé que jugaba con los llamados juguetes no estructurados

He estado trabajando durante 11 años con clases de Educación Infantil y Básica. Actualmente estoy con niños de 3 años. En la escuela, tenemos que acoger el mundo de la infancia. Entonces, dejo que el juego suceda, veo a los pequeños explorar elementos cotidianos usando su imaginación e inventando juegos. Los animo a usar plastilina, chatarra y otros materiales, y observo cómo los transforman. Incluso uno puede jugar con el viento. Até papel crepé en un árbol, las tiras quedaron colgando. A los niños les pareció divertido y les encantó el movimiento. En mi opinión, jugar es tan importante para ellos que para mí no hay un día adecuado para llevar juguetes a la escuela. Si lo hacen, es porque necesitan ese objeto junto a ellos, y mi rol, como educador, es acogerlos. También considero jugar una forma de aprender y comunicarse: ponen en juego sus angustias, aflicciones y miedos cuando juegan. Suelo decir que es jugando que la vida de ellos se mueve y, por lo tanto, entro en el mundo de la fantasía de ellos, un lugar muy particular y rico.

En EMEI Globo do Sol, Enzo, de 5 años, es uno de los niños de la clase bajo mi responsabilidad. Él tiene Trastorno del Espectro Autista (TEA) y está bien integrado en el grupo. En general, la mayoría de los niños tardan una semana en adaptarse. En el caso de Enzo, la recepción inicial duró un mes. Me di cuenta de que él estaba constantemente irritado, pero si usaba su mochila, mejoraba un poco, parecía sentirse más seguro. Hizo de la mochila su objeto de transición. Gracias a Enzo, cambié la forma en que interactuaba con la clase y la rutina también. Explicaba todo con más detalle: la merienda, los juegos, los materiales. Por lo tanto, él se sintió más seguro. Después de tres meses, dejó su mochila a un lado y comenzó a jugar con sus colegas.

Un día, el padre del niño fue a recogerlo de la escuela y lo vio mientras jugaba. Él se sorprendió. Dijo que él no jugaba en su casa con sus hermanos. Creo que el espacio de escucha y acogida de la EMEI hizo que se sintiera a gusto. Los otros niños del grupo no lo tratan de manera diferente, el TEA no es un problema para ellos. En una ocasión, las niñas hicieron una casa con chatarra. Enzo derribó la mitad, y pronto lo incluyeron en el juego. "Él es el monstruo", decían. Enzo no entiende el lenguaje simbólico y derribó la construcción porque le gusta hacerlo. Pero la interacción sucedió, y ese era uno de los objetivos que quería lograr.

Monitorear el desarrollo de los niños pequeños, además de jugar con ellos todos los días, es mi trabajo. Necesitan a alguien que los ayude a expresarse y conocer el mundo, y hacer eso, en mi opinión, es un verdadero privilegio”.



© Foto: Arthur Calasans





PINTAR VOLANDO

La niña se balancea con la ayuda de una tela de elastano y distribuye la pintura con jeringas, pinceles o las manos. Los niños se turnan y el resultado es una obra colectiva



Espacio, tiempo y materiales para experimentar

Obra en movimiento

El proyecto Segni mossi fomenta la producción de grafismos mientras el niño se mueve o participa en juegos y expresiones corporales. Sus idealizadores, el artista visual Alessandro Lumare y la coreógrafa Simone Lobefaro, ambos italianos, están interesados en las experiencias que combinan el conocimiento del cuerpo con la expresión artística. La página de Facebook del proyecto publica fotos, textos y direcciona a videos en YouTube. Algunos de ellos fueron presentados en las formaciones del Proyecto Jugar e inspiran actividades como la que se muestra en la foto.

© Foto: Arthur Calasans

Inspiración. Ideas. Planificación. Bien coordinados, estos ingredientes contribuyen a la creación de prácticas inclusivas y amplían las oportunidades de los niños. Acostumbrada a llevar una hamaca al parque y dejar que la clase del Infantil II se balancee, la profesora Rejane Sorrentino, de la EMEI Fernando de Azevedo, le comentó a la directora: "¡Tengo ganas de colgarlos a los niños!" La idea surgió luego de ver un video presentado por Aldine Nogueira, educadora del Proyecto Jugar. La directora Ana Paula Moreno adquirió una tela de elastano para atarla a la viga del quiosco. Suspendidos, los niños y las niñas activan las jeringas llenas de guache aguado y, a cada balanceo, dejan marcas en la tela estirado en el piso. Luego, interfieren con los pinceles o con las manos, sienten la textura de la pintura y mezclan colores mientras coordinan su movimiento. La relación entre el niño y el contexto es recíproca: el cuerpo en movimiento interfiere con el dibujo, al igual que el dibujo con el movimiento del cuerpo. "La calidad de la Educación Infantil depende del uso del alto nivel de percepción sensorial, que es una característica de los niños en edad preescolar. Es por eso por lo que se debe prestar atención a la luz y a los colores, al olfato, a la audición y a los elementos táctiles, todos los cuales son extremadamente importantes en la definición sensorial del espacio", comenta la profesora Tizuko Morchida Kishimoto, de la *Universidade de São Paulo* (USP).

El juego gana intensidad cuando el grupo que está llenando las jeringas comienza a dibujar en sus propios cuerpos y en los de sus amigos. Rejane demuestra tranquilidad y fomenta la exploración durante los 50 minutos en el parque. Lo que parece transcurrir naturalmente es el resultado de algunas variables: la profesional tiene experiencia; su participación en la formación del Proyecto Jugar la hizo proponer nuevas ideas; la administración escolar apoyó la actividad; los niños siguieron lo que se pactó; todo fue planeado, pero no dirigido. Y los pequeños se divirtieron.

Escuelas pensadas para los niños

En las aglomeraciones urbanas, como São Paulo, la falta de ocio, la distancia de los parques públicos, las limitaciones de espacio de los hogares, a menudo sin patio, y la inseguridad de las calles restringen la infancia. Esta realidad delega una gran responsabilidad a las guarderías y a las escuelas de Educación Infantil: son lugares que permiten que los niños jueguen. Especialista en organizar espacios para la Educación Infantil, Maria da Graça Souza Horn, profesora jubilada de la *Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, dice que es vital organizar espacios lúdicamente desafiantes, que les permitan a los niños el tiempo necesario para las interacciones. Ellos experimentan desafíos planteados a través de la distribución de materiales en las aulas, en los patios, en los pasillos y en los entornos de múltiples actividades. Para la profesora, el rol del educador es fundamental, puesto que es él quien observa y crea espacios cautivadores, acogedores y propicios para jugar.

Sin embargo, antes de cambiar los ambientes, es necesario materializar el derecho de acceso y participación de los estudiantes con discapacidades y de toda la comunidad escolar. Uno de los ejercicios propuestos a los gestores y profesores que participaron en la formación del Proyecto Jugar fue precisamente el de ponerse en el lugar de los niños con alguna discapacidad. “Revitalizar el parque fue mi primera acción como director. Pero siempre es un desafío preparar la escuela para ser verdaderamente inclusiva. Nos dimos cuenta de que nuestro elemento de juego accesible está aislado, sin un camino para llegar a los demás. Además, las pequeñas piedras en el patio dificultan el movimiento de las sillas de ruedas”, observó Homero Ferreira Magalhães, director de la EMEI Elis Regina, en São Mateus. Cuando se trata de analizar la arquitectura y

© Fotos: Arthur Calasans



En EMEI Globo do Sol, Luísa va con su silla de ruedas a divertirse en el carrusel accesible del parque con sus compañeros. El piso del patio es de goma, más seguro para los niños de este grupo de edad

Soluciones para los problemas más comunes

El Manual de Accesibilidad Espacial para Escuelas, disponible en el sitio web de MEC, describe los problemas más comunes y enumera las soluciones para cada uno de los entornos de la escuela, ejemplificadas en infografías ilustradas. Consulte en bit.ly/brincar2manualaccess

la movilidad en la escuela, en primer lugar, se debe tener en cuenta que en la Educación Infantil los niños son pequeños y su perspectiva en relación con los espacios es diferente. Su percepción de la dimensión, de la grandeza y del tamaño de las cosas es muy diferente de la de los adultos. Bajar el área de exhibición de las obras en los pasillos, por ejemplo, para que estén al nivel de los ojos y las manos de los niños, puede ser una consecuencia directa de ponerse en el lugar de ellos.

Los edificios construidos especialmente para albergar EMEIs paulistanas siguen dos principios básicos: el de la accesibilidad y el del Diseño Universal. El concepto de



accesibilidad es reciente en Brasil, entró en el marco legal a partir del 2000, con la promulgación de las Leyes 10.048/00 y 10.098/00. Él genera prácticas que contribuyen para la garantía de ir y venir, de estar en los espacios, de comunicación, de información y pedagógicas. De una manera muy simple, se puede decir que la accesibilidad nos permite eliminar barreras. Y ellas van mucho más allá de las espaciales. En la Política de Educación Especial de São Paulo desde la Perspectiva de la Educación Inclusiva, las barreras se definen como: cualesquier punto muerto, obstáculos, actitudes o comportamientos que limiten o impidan el ejercicio de los de-



rechos de los estudiantes a la participación educativa, el disfrute, la fruición, la accesibilidad, la libertad de movimiento y expresión, la comunicación, el acceso a la información, la comprensión y la circulación (*para leer sobre varias dimensiones de accesibilidad, regrese a la página 13*). Por su vez, el Diseño Universal es un concepto que apareció en la arquitectura y en el diseño de productos en la década de 1970, en los Estados Unidos. Basado en siete principios (como uso equitativo, flexibilidad de uso y que sea simple e intuitivo), indica que los proyectos, productos y servicios estén diseñados para que todos los disfruten. Por eso se llama universal.

El Diseño Universal está presente en las amplias escaleras, con escalones en tamaños cómodos y piso antideslizante, rejillas de protección y pasamanos en dos alturas en ambos lados. En el suelo, marcas de colores contrastantes

Libertad para explorar las áreas externas y el pasillo

Niños y niñas gritan y huyen después de saltar el río donde viven un codrilo y un tiburón. Tanto el agua como los animales fueron dibujados con tiza en el piso de cemento por ellos o por adultos invitados a participar de la imaginación. Las preguntas instigadoras de los profesores hacen que los pequeños empiecen a garabatear nuevas figuras y a correr alrededor de ellas nuevamente. La escena puede tener lugar en cualquier patio de la escuela, pero depende de la libertad que tengan para crear. Es la clave de muchos descubrimientos e interacciones. La obra también demuestra la fuerza del entorno, en este caso, el espacio externo, como el tercer educador del niño, según la idea del creador de la propuesta de Educación Infantil de Reggio Emilia, Loris Malaguzzi (1920-1994). Es el entorno que permite la expresión de lo imaginario al desencadenar movimiento, acción y pensamiento. El cementado acepta nuevos escenarios todos los días y la cultura lúdica compartida por los niños se revela en la alegría de escapar de seres imaginados.

Se alienta la experimentación en las áreas externas en la EMEI Globo do Sol, donde una colina fangosa se convierte en un tobogán, con la ayuda de lonas de plástico, y los árboles frutales les permiten a los niños conocer el aguacate, la mora, la guayaba, la caña de azúcar... Al fondo del jardín, la profesora conduce a cada uno de su clase, de puntillas, para equilibrarse en una pared estrecha. Por un lado, los niños bañan a las muñecas en cuencas; por el otro, las niñas tocan en las ollas con cucharas. El patio es bien utilizado gracias a la meticulosa organización. “Trabajamos a tiempo completo y tenemos el desafío de no repetir actividades en la misma clase. Para esto, una planilla semanal muestra la planifi-

cación de la mañana y de la tarde”, explica la coordinadora pedagógica Rosemeire Reis. Entre las 11 a.m. y las 3 p.m., hay 11 grupos para ocho espacios, lo que requiere que profesores en pares definan qué hacer y que sus clases jueguen juntas en patios multiuso exclusivos de la escuela.

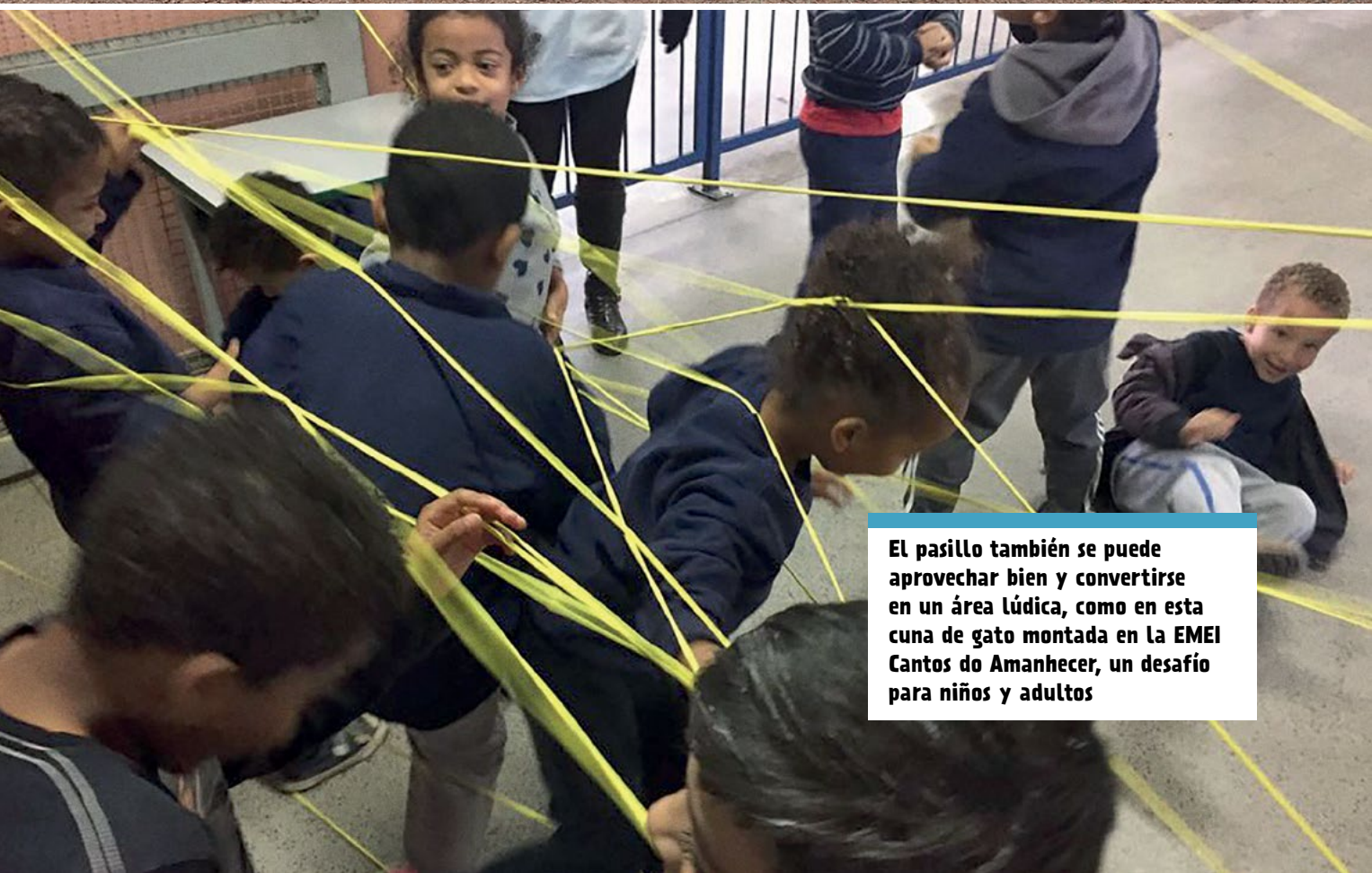
Esta situación no se repite en los Centros Educativos Unificados (CEUs), donde el jardín, el teatro, las canchas deportivas e incluso la piscina se comparten con la comunidad escolar. “Aquí conviven un CEI (*guardería*), una EMEF (*escuela de educación básica*) y la EMEI. La zona de juegos se comparte con el CEI, y para las otras actividades que las escuelas y las aulas se turnan”, explica Patrícia Araújo Almeida, coordinadora pedagógica de la EMEI Cantos do Amanhecer. Para ampliar el aprovechamiento de lugares que pertenecen solo a EMEI, surgió una idea del relato divertido de una profesora. Cuando advierte a un niño: “No puedes correr aquí”, escuchó la siguiente respuesta: “Pues, pero ¿No es el pasillo?” El grupo comenzó a considerar el uso de este espacio de paso, que es ancho, alto y largo. Dos propuestas fueron organizadas por el consultor Arthur Calasans, de *Mais Diferenças*. En la primera, él extendió un plástico grueso en el piso del pasillo, puso a disposición pinturas, pinceles y palitos de helado: no dio ninguna instrucción a los profesores o niños, y las clases salieron de las aulas para experimentar la textura, las mezclas de colores y pintar libremente. Había 55 niños que se turnaban a lo largo de los 20 metros de plástico. “La actividad tuvo mucho que ver con nuestro proyecto, que se trata sobre el protagonismo infantil”, dice Patrícia. La segunda intervención consistió en extender las telas de colores en diagonales, creando una barrera sensorial y estimulando las formas de pasar (tocar con la cara, con el cuerpo, deslizarse por debajo). Al final del pasillo, los cables flexibles estirados formaban una cuna de gato. En general visto por los profesores como un lugar para el control de cuerpos, el pasillo se convirtió en un lugar de autonomía para los niños, con acciones que favorecieron su sensibilidad perceptiva. Después de eso, además de cuidar mejor este espacio, los niños lo ven como un recorrido que les puede ofrecer sorpresas y aventuras.

© Foto: Arthur Calasans

© Foto: Mais Diferenças



En el parque de la EMEI Fernando de Azevedo, los niños pueden correr libremente con adornos colgantes de crepé en sus manos y explorar el movimiento del viento. Las áreas abiertas y extensas requieren acuerdos claros para garantizar la seguridad de todos



El pasillo también se puede aprovechar bien y convertirse en un área lúdica, como en esta cuna de gato montada en la EMEI Cantos do Amanhecer, un desafío para niños y adultos



Dibujar acostado y con el movimiento del cuerpo (propuesta del proyecto Segni mossi) requiere espacios abiertos. En este caso, Carlos, un niño con discapacidad, puede participar utilizando tizas y crayones en la EMEI Cantos do Amanhecer

© Foto: Arthur Calasans

Momento de repensar la organización del aula

Un aula con estructuras fijas revela un lenguaje espacial que respalda la visión del niño sin autonomía, sin saberes propios y que requiere la dirección de un adulto. “En la década de 1990, el juego tenía un momento y un lugar y los juguetes se guardaban dentro de los armarios. Los profesores elegían y orientaban su uso”, comenta Tizuko Morchida Kishimoto. Ella señala que jugar incluye el proceso de toma de decisión, y esto solo sucede en un entorno planificado para que los niños tengan libertad de elección. Son estas elecciones las que favorecen la cultura lúdica, según Gilles Brougère, profesor de Ciencias de la Educación en la Universidad París XIII. Deben tomarse en cuenta los intereses y las necesida-

des de los niños y es por eso que los espacios exigen una reorganización constante..

“Siempre me he sentido incómodo con niños pequeños sentados en mesas y sillas; veo esto como una contención”, revela Marta Parisi, profesora de Educación Infantil durante 37 años. En la EMEI Globo do Sol, hace años ella retiró estos muebles de la sala y nunca más volvieron. “Los niños son libres de elegir dónde, con qué jugar y cuánto tiempo quieren quedarse en ese espacio. Necesitan sentarse en el piso y construir, luego correr con el avión que hicieron para que tenga sentido”, reflexiona Marta, que tuvo el apoyo de la gestión para retirar las puertas de los armarios en su aula. Por lo tanto, los niños tienen acceso a materiales y juguetes. Mirar críticamente cómo está organizado el mobiliario y darle nuevos usos puede ser sorprendente. ¿Quién no se recuerda de lo divertido que era jugar de cabaña? Se hacen con tejidos tipo TNT para “cerrar” las laterales de las mesas. En fila, las mesas o sillas también se convierten en túneles. “El papel del profesor es esencial en este proceso porque jugar no es innato y requiere entornos propicios para que los niños apren-



dan a jugar con los demás y puedan enseñarse mutuamente nuevos juegos", dijo Tizuko. Así es como sucede en la práctica compartir la cultura de pares, un concepto estudiado por el sociólogo estadounidense William Corsaro.

Tener en cuenta la presencia de los niños con discapacidad amplía las posibilidades de reinventar espacios. Forrar el piso con papel Kraft, por ejemplo, permite que los niños con limitaciones de movilidad dibujen con tizas de colores o carbón incluso mientras están acostados. Para sus compañeros, el hecho de dibujar en esta perspectiva diversa enriquece la colección experiencial y valora la identidad de cada niño a través de la expresión lúdica. La libertad de creación, de expresión, de elección y de autoría es uno de los pilares del protagonismo infantil, que es fomentado por la Secretaría Municipal de Educación, en São Paulo. "Es necesario dejar que el niño realmente viva su infancia sin dirigir o dar actividades preparadas. Hay un sentido común de que es necesario dar instrucciones o tener una producción final para mostrar", explica Mônica Sassi, capacitadora de coordinadores pedagógicos de la Dirección Regional de Educación de Pirituba/

Jaraguá. Las escuelas de São Paulo que ya están avanzadas en esta concepción reorganizaron los espacios externos en "patios de jugar". Dentro de las salas, cualquier educador puede establecer la división por "esquinas de jugar". Maria da Graça Souza Horn sugiere algunos de ellos en su texto *La Organización del Espacio y sus Relaciones con el Jugar*: el de la casa tiene objetos que permiten argumentos como cocinar, comer, dormir, cuidar las muñecas y llevar al bebé al médico. El de la construcción requiere espacio libre para que los niños construyan estructuras con bloques, cajas, telas y miniaturas. El área de lectura debe ser acogedora, con alfombra, almohadas, sillones, una buena variedad de libros, revistas, títeres y recursos para contar y volver a contar historias. Un rincón dedicado a las artes tiene materiales para dibujar, pintar, modelar, recortar y pegar y debe estar cerca de los fregaderos, tener revestimientos que sean fáciles de limpiar y ser ancho lo suficiente como para dejar que las producciones se sequen. Por supuesto, no existen condiciones ideales. Vale la pena observar el contexto de cada escuela sus posibilidades para proponer alternativas cautivantes.

En el aula de la profesora Rejane, en la EMEI Fernando de Azevedo, los niños juegan a la casita colgando ropa en el tendedero. Al lado y al fondo, las mesas albergan hamacas hechas con tejido TNT de colores y una pequeña cabaña

Materiales comunes bajo una nueva mirada

Trozos de carbón vegetal y un piso cubierto con papel Kraft... combínelos con un grupo de más de 30 niños y observe. Un niño golpea su carbón en el piso para ver cómo se deshace, dos niñas se frotan vigorosamente las manos ennegrecidas sobre el papel. Otros hacen círculos, algunos trazan un curso y lo pisan. El acto de dibujar puede ser reemplazado por nuevas experiencias de lenguaje gráfico (vea ejemplos al lado). Cuando uno cree en la capacidad del niño para recrear, hasta los materiales comúnmente disponibles en la escuela proporcionan nuevas perspectivas. No son necesarios recursos costosos para que los niños se expresen, pero vale la pena ofrecer apoyos que fomenten diferentes acciones. Pintar una pared es diferente de pintar en el piso o en la mesa. El contacto con las texturas, desde arcilla hasta pinturas brillantes, permiten diferentes tipos de hacer y nuevas creaciones.

El artista italiano Bruno Munari (1907-1998), un investigador sobre la infancia y la creatividad dice que las mentes se forman temprano y que en los primeros años los niños conocen el entorno a través de sus receptores sensoriales, percibiendo sensaciones táctiles, térmicas, materiales, sonoras, olfativas... "Me encanta trabajar con materiales no estructurados, como cajas, ollas, tazones, cucharas y latas. Se puede elaborar un parque de sonido con estos elementos", enseña la profesora Marta Parisi. En la EMEI Elis Regina, la fascinación por una cuerda hizo que un niño con Trastorno del Espectro Autista (TEA) se enrollara con la cuerda por completo, y luego sus compañeros lo imitaron. Atenta, la profesora Aline Vicentini le propuso a la clase una cuna de gato. "Con los años, a menudo repetimos formas de trabajar que funcionan. Por esta razón, es importante actualizar la perspectiva y el repertorio e intentar nuevos caminos", dice ella.

La clase de 5 años de la EMEI Raul Nemenz sostiene las hojas de papel en pares y mueve la tinta gouache sobre la superficie al sonido de la música

© Foto: Mais Diferenças



© Foto: Rejane Sorrentino

En la EMEI Fernando de Azevedo, el niño elige una figura o un juguete. Con la ayuda de la profesora, él es posiciona de modo que permita que su sombra, proyectada sobre el sulfito, pueda dibujarse con un marcador



© Foto: Mais Diferenças



© Foto: Rejane Sorrentino

Para elaborar la pintura mural, tan solo hay que fijar el papel a la pared y dejar que el dibujo se haga verticalmente. Vitória, de la EMEI José Rubens Peres Fernandes, no sostenía un lápiz, bolígrafo o pincel en los trabajos de arte y movimiento. Pero decidió probar el carbón vegetal

Hay soportes que generan obras efímeras. Son válidos el proceso creativo y el momento lúdico de dibujar en la arena o en la tierra con "un lápiz de ramita" y agregar piedras y hojas (parque de la EMEI Fernando de Azevedo)

“**P**lanear diferentes actividades que alienten a los niños me encanta, puesto que soy reacia a hacer siempre lo mismo. Me uní a esta EMEI en 2014. Desde entonces, la administración de la escuela abraza mis ideas, me permite crear y experimentar. Además de colgar a los niños de mi clase, que tienen 5 años, para que pudiesen pintar volando (lea en la página 37), también propuse usar el movimiento con la ayuda de una patineta, que tomé prestada de uno de ellos. Acostados de boca abajo sobre la tabla, pudieron garabatear el piso con tizas de colores a medida que se desplazaban hacia adelante y hacia atrás. Voy mucho al parque con la clase y observamos mucho la naturaleza. En las actividades, les doy mucha libertad, les permito relajarse y pintar incluso sus propios cuerpos. Les aviso a los padres que sus hijos van a llegar sucios y pintados, que deben enviarlos a EMEI con ropas viejas. Hasta el momento, no he tenido quejas de las familias. También trabajo los límites a través de acuerdos previos, y los niños saben hasta dónde pueden ir. Dentro de la sala también privilegio el jugar y el movimiento. Suelo amarrar cintas de TNT a las patas de la mesa, como una red, y se esconden y se atascan allá debajo de las mesas. Esta cuna de gato trabaja la expresión corporal y la lateralidad. Otro hábito que tengo es organizar espacios, como el de la lectura, el de la casita, el de la belleza y el de la construcción, donde puedan usar su imaginación, interactuar, elegir objetos, crear y expresarse a su manera. La sala ya quedó montada con espacios fijos, pero ahora no más, por respeto al compañero de la tarde. Aun así, uso las mesas y las transformo en estaciones de juegos. En mi clase este año, tenemos a Thiago, diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). En la guardería, su madre encontró a una educadora que le gritaba al niño; por eso perdió la confianza. Al principio, aquí en la EMEI, fue difícil, porque ella entregaba al niño llorando y él no se alejaba de la puerta de entrada. En el período de recepción, traté de sensibilizarlo y llevarlo a hacer pequeños descubrimientos. La primera vez que aceptó ir al balancín, a Thiago le encantó sentir el movimiento. Registré en vídeo y fotografié todos los logros. Su madre gradualmente se quedó encantada con las posibilidades que le dábamos a su hijo. En seis meses, él lloraba porque quería venir a la escuela y no quedarse en casa. La madre incluso volvió a trabajar, es decir, cambió la calidad de vida de ambos. Para él, es una victoria manejar un pincel y estar tranquilo al lado de un niño que está colgado, balanceándose. Antes, todo le molestaba y ni siquiera lograba coger la pintura. Sé que la Educación Infantil es una base, y gran parte de lo que se experimenta aquí sirve como estructura para lo que vendrá en la próxima etapa. Lo importante es que estos momentos se vivan de manera placentera. Y espero que se conviertan en buenos recuerdos que guardarán de la infancia”.





Conocer el mundo jugando

NUEVOS USOS
En CEU EMEI Formosa, los rollos de papel, cajas, telas y vejigas se convierten en juguetes y mejoran el aprendizaje de la clase

© Foto: Arthur Calasans

Todos los niños juegan. Es natural y una de sus mayores necesidades. “Tan solo se sienta seguro y acogido y el niño juega, incluso solo”, afirma Marie Claire Sekkel, profesora del Instituto de Psicología de *Universidade de São Paulo* (USP). Grandes pensadores de la Educación, como Friedrich Froebel (1782-1852), el creador de los jardines de infancia, y Lev Vygotsky (1896-1934), enfatizaron en sus obras la importancia de los juegos para los niños. El primero fue pionero en defender que jugar es un acto de profunda importancia. El segundo dijo que la actividad proporciona condiciones para que ocurran cambios en la conciencia y que, basado en la imaginación, es posible aprender. Vygotsky estudió el proceso de desarrollo de las personas con discapacidad y, en su época, fue un gran defensor de la Educación Inclusiva.

El pensamiento de los teóricos y las prácticas que siguieron consolidaron el juego como el eje más importante de la Educación Infantil. En la Base Nacional Común Curricular (BNCC), por ejemplo, jugar aparece como un derecho de aprendizaje, junto con otros cinco: convivir, participar, explorar, expresar y conocerse. Los derechos de aprendizaje dialogan con prácticas pedagógicas inclusivas y la riqueza que proporcionan la diversidad, la diferencia y la inclusión.

El profesor debe considerar las posibilidades de juego al planificarlo. “Si el jugar de los niños ocurre sistemáticamente en las instituciones educativas e, incluso si esta acción se ve afectada por los contextos en los que ocurre, el educador necesita reflexionar sobre los efectos de sus acciones, ponderando cómo afectan el juego de los niños”, afirman Mônica Appezzato Pinazza y Meire Festa en el artículo *Formación del Participante del Juego para una Pedagogía Lúdica*, del *Cuaderno Jugar – Volumen 1*. A este respecto, es esencial planificar juegos diversificados para garantizar que los niños con y sin discapacidades puedan jugar juntos. La intencionalidad, la participación del profesor y las intervenciones realizadas por él son cruciales. “Siempre trato de ampliar los juegos de acuerdo con los intereses del grupo y aprovechar al máximo el tiempo que tenemos”, dice la profesora del CEU EMEI Formosa Andressa Iñigo (conozca el trabajo de ella en la página 58).



En la EMEI Fernando Azevedo, los momentos de juego libre son parte de la rutina. La variación de los espacios y de los materiales disponibles demuestra la intencionalidad del profesor

Planificar y aprender todos los días

“**D**epende de lo que la profesora está planeando y de la situación”, responde la coordinadora pedagógica Marly Gonzaga, del CEU EMEI Caminho do Mar, cuando se le preguntó sobre las mejores maneras de organizar una sala e intervenir durante una actividad. Detrás de la afirmación está el concepto de intencionalidad pedagógica.

Por mucho que los niños jueguen sin la intervención de un adulto, es esencial que el educador planifique tanto momentos de juego libre como otros más direccionados, además de garantizar que los niños con y sin discapacidades, TEA/TGD o altas habilidades/superdotación puedan participar de ambos. “La profesora debe disponer de una organi-

zación que tenga en cuenta desde cuestiones más macro, como referencias curriculares nacionales, hasta otras más específicas, como las necesidades y los intereses de cada uno de la clase", afirma Guacyara Labonia Guerreiro, coordinadora general de *Mais Diferencias*.

En el CEU EMEI Caminho do Mar, los niños dibujan de diferentes maneras: en el piso, en la pared y sobre las mesas, mientras suenan canciones de diferentes ritmos de fondo. La actividad puede parecer simple, pero es la materialización de una planificación larga que influyó en la concepción de ese momento. "A principios de año, siempre elegimos un tema para trabajar en todas las clases", dice Marly. En 2018, fue Jugar y Crear, Haciendo Arte y Produciendo Cultura. Con base en esto, los educadores comenzaron a investigar, con los niños, los lenguajes y las estrategias que despertasen el mayor interés en cada aula. Algunos grupos se dedicaron a apreciar y ejercitar la fotografía, otros crearon estudios de arte.

Basando cada proyecto y actividad, también debe haber directrices de las redes de enseñanza. En el caso del municipio de São Paulo, donde se encuentra CEU EMEI Caminho do Mar, se trata del Currículo de la Ciudad, en diálogo con la Base Nacional Común Curricular (BNCC), aprobada en 2017. Antes de estas referencias más recientes, otras ya estaban vigentes, como las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (DCNEI), 2009. Las novedades aportadas por BNCC y que deben aparecer en los currículos estatales y, en algunos casos, municipales están relacionadas principalmente con la forma en que se organiza el documento. Él contiene seis derechos de aprendizaje para la Educación Infantil (*conózcalos en el cuadro de al lado*). "Son las diferentes formas en que los niños aprenden", explica Paulo Fochi, profesor de la Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) y autor de las dos versiones iniciales del BNCC, que presentó esta organización. Dentro de la escuela, todas las acciones explicadas por los textos se deben considerar: además de los juegos, la convivencia, la construcción de la identidad y la expresión individual y colectiva deben impregnar todas las actividades propuestas.

Derechos de aprendizaje según la Base Nacional Común Curricular (BNCC)

1 Convivir con otros niños y adultos, en pequeños y grandes grupos, usando diferentes lenguajes, ampliando el conocimiento de uno mismo y del otro, el respeto en relación con la cultura y las diferencias entre las personas.

2 Jugar diariamente de diferentes maneras, en diferentes espacios y tiempos, con diferentes parejas (niños y adultos), ampliando y diversificando su acceso a producciones culturales, sus conocimientos, su imaginación, su creatividad, sus experiencias emocionales, corporales, sensoriales, expresivas, cognitivas, sociales y relacionales.

3 Participar activamente, con adultos y otros niños, tanto en la planificación de la gestión escolar como en las actividades propuestas por el educador como en la realización de las actividades de la vida cotidiana, tales como la elección de juegos, de los materiales y de los entornos, desarrollando diferentes lenguajes y elaborando conocimientos, decidiendo y posicionándose.

4 Explorar movimientos, gestos, sonidos, formas, texturas, colores, palabras, emociones, transformaciones, relaciones, historias, objetos, elementos de la naturaleza, en la escuela y fuera de ella, ampliando sus conocimientos de cultura, en sus diversas modalidades: las artes, la escritura, la ciencia y la tecnología.

5 Expresar, como tema dialógico, creativo y sensible, sus necesidades, emociones, sentimientos, dudas, hipótesis, descubrimientos, opiniones, cuestionamientos a través de diferentes lenguajes.

6 Conocerse y construir su identidad personal, social y cultural, constituyendo una imagen positiva de sí mismo y de los grupos al que pertenece, en las diversas experiencias de cuidado, interacciones, juegos y lenguajes vivenciados en la institución escolar y en el contexto familiar y comunitario.

La experiencia como principio de la Educación Infantil

Además de los derechos, los objetivos de aprendizaje y desarrollo se organizan en campos de experiencia (consulte en el cuadro a continuación). Estos campos surgieron con base en la tradición de las instituciones italianas y, más específicamente, la ciudad de Reggio Emilia, reconocida mundialmente por la calidad de la atención brindada a la primera infancia. Se inspiraron en el concepto de experiencia creado por el filósofo estadounidense John Dewey (1859-1952), que se refiere a momentos que son vividos y que pueden ampliar la posibilidad de vivir nuevas experiencias.

No todos lo saben, pero el Jardín de Niños de Escola Normal Caetano de Campos, en São Paulo, fue escenario de conceptos como los de Dewey y Froebel en práctica entre 1923 y 1935, por la actuación de la profesora Alice Meirelles Reis. Para poder observar y registrar (¡con hermosas fotos!) a los niños de su clase, su primer requisito era tener un aula fija y a tiempo completo. Alice era una educadora con prácticas pedagógicas innovadoras.

Un juego tradicional como soltar el barco de papel en un tanque de agua ganó la compañía de canciones y poemas relacionados con la navegación. Y el interés de los niños, además de los materiales apropiados, les permitió construir un barco, con grandes bloques, palos de escobas y sábanas como la vela. Dentro del aula de la época, la profesora proporcionó varios espacios para jugar, y los 30 niños se dividieron en grupos, según su preferencia. Actividades como la carpintería, cultivar huerto, cocinar, la limpieza del aula, el contacto con mascotas y los libros en la biblioteca del aula llevaron a la ampliación de la experiencia, al desarrollo de la autonomía, a la expresión de lo imaginario y de la creatividad. “Ella creó un modelo de jardín de infancias dentro de la escuela pública. Lástima que no tuvo el poder de institucionalizarlo”, lamenta la profesora Tizuko Morchida Kishimoto, de la Universidade de São Paulo (USP), autora de un libro sobre la educadora.

Alice ya tenía en cuenta los principios de la Educación Inclusiva, como la diversificación de actividades y el trabajo con los sentidos, así como los campos de experiencia señalados hoy en la BNCC. Para los gestores y los profesores, usarlos como base para la planificación exige estudio. “El mayor riesgo es que la profesora comprenda que los campos son áreas del conocimiento o disciplinas, como en la Educación Básica”, destaca Mariane Falco, estudiante de doctorado en la Facultad de Educación de la USP. La idea es que los campos y los objetivos de la experiencia no sean vistos como disciplinas o puntos de llegada, pero que les permitan a los educadores vislumbrar lenguajes, habilidades, contenidos, temas, materiales y otros factores que guían su planificación y permitan que los niños se desarrollen según sus posibilidades e intereses.

Campos de experiencia, de acuerdo con la BNCC

1. El yo, el otro y el nosotros
2. Cuerpo, gestos y movimientos
3. Trazos, sonidos, colores y formas
4. Escuchar, hablar, pensamiento e imaginación
5. Espacio, tempo, cantidades, relaciones y transformaciones

Obtenga más información en novaescola.org.br/base



© Foto: Arthur Calasans

Acción en varias áreas

Diversos campos de experiencias se pueden tratar en una misma actividad. Al proponer que los niños pinten y dibujen en varias superficies y con diferentes materiales, entran en juego los campos "Cuerpo, gestos y movimientos" y también "Trazos, sonidos, colores y formas"



© Foto: Mais Diferenças

Lectura y mucho más

Las rondas de lectura efectivizan varios de los derechos de aprendizaje. En la mediación de lectura inclusiva realizada por Mais Diferenças en el CEU EMEI Cantos do Amanhecer, se presentó el libro *Quero Colo*, de Stela Barbieri y Fernando Vilela, en papel y en varios formatos accesibles

Todos juegan con todos

En el grupo de 5 años de la EMEI José Roschel Christi – Juca Rocha, quien se divierte más durante *Escravos de Jó* es la profesora Marluce Peixoto. Los juegos de rondas son sus favoritos. “Les enseñé a los niños a jugar el corre el anillo, que mi madre me había enseñado. Después, fui a investigar más sobre el juego en Internet y descubrí una canción que puede acompañar el juego y también la traje al aula”, dice. Es genial encontrar profesores que participan del juego, como Marluce. “A veces, es difícil para los adultos dejar su papel y participar en los juegos”, dice Maria da Luz Costa Milan Veiga, de *Mais Diferenças*.

Algunos especialistas defienden que, a lo largo de la vida, el ser humano nunca deja de jugar. “El juego va adquiriendo mayor especificidad. La metáfora, por ejemplo, es una forma de juego”, afirma Marie Claire Sekkel, del *Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP)*. Pero, en la Educación Infantil, es importante que el adulto vuelva a jugar como un niño para interactuar con los niños y las niñas. “El educador de infancia se forma como un participante del juego y es una condición fundamental que se promueva el derecho de jugar de los niños”, defienden Mônica Apezzato Pinazza y Meire Festa. En este sentido, el Proyecto Jugar promovió diferentes actividades para que los adultos pudiesen jugar, entre ellos y con los niños.

Uno de los beneficios en la participación activa del adulto en los juegos es acercarse a los niños. “No sirve de nada decirles que lean, necesito leer con ellos. Lo mismo sucede con el acto de jugar”, dice Marluce. Otro beneficio es la oportunidad de ampliar el repertorio y las posibilidades. “Cada adulto es un contenido de que los niños quieren aprender”, afirma Gabriel de Andrade Junqueira Filho, profesor de Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Al ver un nuevo movimiento



© Foto: Arthur Calasans

o una nueva forma de interactuar insertada por el adulto, los niños tienden a imitarlo, tanto al llevar a cabo esa misma acción como al atreverse a experimentar.

Pero no es suficiente observar la relación entre adultos y niños. La forma en que la clase se organiza debe, cuando sea necesario, ser mediada por el educador. “La acción de jugar debe ser protagonista en los contextos educativos de la primera infancia, pero es esencial enfatizar que estos contextos no tienen nada de ‘pasivo’ y que el juego, considerado como resultado de las relaciones interindividuales y, por lo tanto, de la cultura, también presupone el aprendizaje social”, afirman Mônica y Meire. En las escuelas públicas, los niños con y sin discapacidad, ne-



gros, indígenas, blancos, brasileños y extranjeros, interactúan a diario. Por lo tanto, es un terreno fértil para que las culturas infantiles se multipliquen.

En la mayoría de las actividades, la organización del grupo puede ser realizada por los propios niños. "Si los dejas, se organizan solos", resume Marluce. "Mi papel es aumentar el repertorio". Marly Gonzaga, coordinadora pedagógica de CEU EMEI Caminho do Mar, sugiere, durante las formaciones, que los profesores observen las agrupaciones hechas por la clase y piensen en alternativas cuando sea necesario. Además, variar las propuestas es esencial: deben ser parte de la rutina de la clase actividades que involucran el gran grupo, como un círculo de conversa-

ción; pequeños grupos, como los juegos simbólicos; en parejas o individuales.

La intencionalidad pedagógica siempre debe concebirse teniendo en cuenta la perspectiva inclusiva. "Durante la formación y el seguimiento en las EMEI, notamos que los profesores comenzaron a inventar juegos para todos en su planificación. Y esto es una alegría", dice Guacyara Labonia, de *Mais Diferenças*. Para esto, es necesario asegurar que las propuestas, en su concepción, permitan que todos participen y que todos puedan interactuar con pares. Entre las actividades del Proyecto Jugar, la práctica de dibujar acostado en el piso fue pensada para que todos los niños pudieran dibujar desde otro ángulo, incluidos aquellos que usan una silla de ruedas.

En los juegos de fantasía, se privilegia la interacción de los niños con sus compañeros y la organización de grupos según sus propios intereses



En CEU EMEI Formosa, la profesora Andressa Iñigo planea las actividades dejando espacio para que los niños decidan su curso

Protagonismo compartido

Hasta hace poco, el profesor era la figura central en todo el proceso: era él quien guiaba el rumbo, paso a paso, de lo que debería suceder en una clase. Más recientemente, se les ha dado el protagonismo a los estudiantes: se convirtieron en el centro de las discusiones y, en clase, los principales actores de su propio aprendizaje. Para el profesor Gabriel de Andrade Junqueira Filho, especialmente en Educación Infantil, ninguna de las perspectivas parece adecuada. Incluso la rotación entre los actores no sirve, porque quien actúa como coadyuvante se devalúa en

la relación pedagógica. "Lo que queremos es una situación en la que el profesor, el niño y el conocimiento compartan el protagonismo en todo momento", defiende el especialista (*lea la entrevista completa con él en la página 82*).

Compartir el protagonismo implica planificar las situaciones cuidadosamente, pero también hacer espacio para que los niños y niñas realicen la actividad de acuerdo con sus intereses. Es como hacer una planificación "medio llena" y "medio vacía". Marly Gonzaga, del CEU EMEI Caminho do Mar, cuenta que en una ocasión, al realizar una actividad

de seguimiento del Proyecto Jugar, los estudiantes fueron invitados a hacer dibujos en varios soportes, en el piso, en la pared y sobre las mesas, usando papeles también de diferentes tamaños. "De repente, notamos que los niños comenzaron a jugar corriendo por el aula, rayando continuamente el papel pegado en la pared", recuerda la gestora. En la situación descrita por ella, la intencionalidad del profesor se demostró en la organización del espacio (colgar papeles a la pared, distribuyéndolos en el piso y en las mesas) y de los materiales (diferentes tipos de elementos para rayar, papeles de diferentes tamaños y texturas), pero qué hacer dentro de este espacio y con estos recursos fue una decisión tomada por los niños y eso incluso sorprendió al equipo pedagógico.

En EMEI Juca Rocha, la consultora Maria da Luz Veiga, de *Mais Diferenças*, le propuso a la profesora realizar una actividad conocida como alfombra mágica. Junto con los niños, llenaron con pintura de colores primarios un gran plástico transparente. Luego, podrían jugar pisando la alfombra y, por lo tanto, mezclar las pinturas, formando nuevos colores. "Luego al inicio, una de las niñas dijo: "¡Súper, una alfombra voladora!", recuerda la consultora. Los comentarios y las acciones que sorprenden exigen una gran sensibilidad por parte del profesor. Pueden ser grandes pistas sobre cómo iniciar la actividad. Maria da Luz dice que, por el momento, adoptó la intervención realizada por la niña y estimuló un juego de alfombra voladora. "Tomamos algunas telas para agregarlas a la propuesta inicial y, de repente, estábamos en un juego de fantasía que no había previsto", dice.

Las intervenciones de los profesores son fundamentales para que las situaciones en la Educación Infantil puedan, de hecho, ser experiencias que promuevan el aprendizaje. "La mirada del educador debe ser para identificar los intereses y juegos y poder ampliarlos", defiende Mariane Falco, estudiante de doctorado de la USP. Esto implica reconocer temas que instigan a la clase y proporcionar más recursos, lecturas y posibilidades. Nuevamente, se debe tener cuidado para garantizar que, en estas propuestas de expansión, los niños continúen siendo protagonistas.

© Foto: Rejane Sorrentino



Apostar en la variedad es importante: vale la pena dar opciones de diferentes materiales y espacios y permitir que los niños elijan cuáles quieren usar y qué destino tendrán.
Niñas de EMEI Fernando de Azevedo

PERFIL **La clase de 5 años del CEU EMEI Formosa**

De la curiosidad por los animales a un proyecto sobre oruga

Ls grupos de esa edad, siempre ha mostrado gran curiosidad, ya sea por el póster del planeta Tierra traído por la profesora Andressa Iñigo, o por los bichos que encontraban en el parque de la escuela. Conociendo este interés, Andressa tuvo una idea para desarrollarla en esa aula, el proyecto ¿Cómo Será el Mañana?, que se aplicaría a todos los grupos. Ella recogió algunas orugas que habitaban la azucena en la casa de su madre y las llevó a la escuela.

Los niños y las niñas estaban fascinados por la presencia de los bichos, hasta ese momento desconocidos. Varias clases recibieron un pote con una oruga, que se derivó en un largo proyecto sobre este y otros animales. Los niños nombraron a cada oruga - en la clase de la profesora Andressa se llamaba Barbie - y comenzaron a monitorear de cerca su ciclo de vida: desde la oruga hasta la aparición del capullo y la transformación en mariposa. En momentos de relajación, como en la entrada, mientras interactuaban con colegas de otras clases, el tema era a menudo la oruga: sus características, su rutina, su nombre y otras curiosidades.

La clase también investigó para saber más sobre el animal, que se convirtió en un compañero de clase. "¿Pero ella hace caca?", "¿Cómo se convierte en mariposa?", "¿Qué come?" fueron algunas de las preguntas planteadas por los niños en los círculos de conversación mediados por la profesora. "Siempre creo una dinámica para conducir las discusiones", dice Andressa. Las investigaciones y el interés del grupo se desarrollaron. Los niños también pudieron apreciar las obras Manacá, de Tarsila do Amaral (1886- 1973), y El Jardín, del español Joan Miró (1893-1983), elaborar dibujos, realizar investigaciones con el apoyo de la profesora y la lectura de obras como A Primavera da Lagarta, de Ruth Rocha. "El objetivo siempre ha sido crear experiencias para que pudieran aprender. Podría apenas venir y decir muchas cosas sobre las orugas, pero verlas desarrollarse llamó más la atención del grupo", dice Andressa. Este es un ejemplo de currículo emergente, que nació del interés de los niños, y la expansión de sus experiencias fue un acto intencional de la profesora, con el objetivo de nuevos aprendizajes.

A partir de la oruga, el interés se expandió: en casa y en el momento del parque, los niños comenzaron a mirar más de cerca los bichos y a hacer sus propias investigaciones. "Varias veces, traían los animales al aula para que los fotografiáramos y luego buscáramos más informaciones. Recuerdo que en una ocasión se quedaron encantados por el camino de las hormigas, en fila. También desarrollaron el cuidado de no lastimar o matar al bicho", recuerda la educadora.

El tema fue tan exitoso que la gestión de la EMEI decidió plantar nueve plantones de azucena para alentar la observación de la naturaleza. La presentación de una pequeña obra basada en el libro de Ruth Rocha terminó el proyecto en la clase de Andressa. "Ahora, cada vez que ven una mariposa, se sienten encantados y dicen: "Mírala a Barbie", extrañando a la oruga que vivía en nuestra sala de clases", dice ella.





MOLDEAR Y JUGAR

Es la primera vez que el grupo de EMEI Elis Regina experimenta la textura del material y trata de expresarse a través de la arcilla

A photograph of two young children, a boy and a girl, sitting at a table and playing with clay. The boy is in the foreground, wearing a green shirt, and is focused on shaping a piece of clay. The girl is partially visible behind him, also engaged in the activity. The background is slightly blurred, showing more of the play area.

Infancia repleta de sensaciones y lenguajes

Poesía y crítica

(...)
**El niño tiene
cien lenguas
(y además cien, cien, y cien)
pero se le roban noventa y
nueve.**

**La escuela y la cultura
le separan la cabeza del cuerpo.**

**Le hablan:
de pensar sin manos
de actuar sin cabeza
de escuchar y no hablar
de entender sin alegría
de amar y sorprenderse
sólo en Pascua y en Navidad.
(...)**

Extracto pequeño del poema *El niño está hecho de cien*, de Loris Malaguzzi, de Loris Malaguzzi, educador de Reggio Emilia

© Foto: Maggi Krause

Los niños pequeños tienen ideas, opiniones, cuestionamientos; están "hechos" de múltiples pensamientos y formas de jugar, hablar y escuchar. Y tienen muchas formas de expresarse. Sin embargo, cuando están en la escuela, es común que solo las dimensiones oral y escrita reciban atención, lo que devalúa su forma de ver y reaccionar ante el mundo. Otra cuestión importante: solo se aprende a través de estímulos y activando todos los sentidos. El problema es que, en general, esta idea, defendida por Loris Malaguzzi, autor del libro *As Cem Linguagens da Criança*, se deja de lado. Los diferentes lenguajes pueden ser verbales y no verbales e incluyen movimiento, literatura, teatro, música, collage, juego, construcción, pintura, diseño, cine... La simbiosis entre moldear con una cantidad sustancial de arcilla y el jugar, por ejemplo, favorece la libre expresión a través del movimiento, la producción de formas y la oralidad. Los lenguajes proporcionan más calidad al juego colectivo. Después de todo, permiten la interacción, la socialización, la expresión y la comunicación humana..

Cuanto más rico y creativo sea el juego, más fuerte serán los aprendizajes. Entonces, ¿por qué no proponer la pintura sin pinceles, usando el cuerpo para esparcir la pintura o las cuerdas para gotearla sobre el soporte? ¿Y subvertir la posición de la tela, colocándola en el piso o arriba de la cabeza? Cuando invertimos en diferentes lenguajes, hacemos que la mirada de todos sea más sensible y somos inspirados a repensar el hacer y jugar cotidiano de una manera ingeniosa. Según Maria Carmen Barbosa, en *Práticas Cotidianas en la Educación Infantil - Bases para la Reflexión sobre las Orientaciones Curriculares*, la comprensión del mundo del niño pequeño se realiza a través de las relaciones que establece con personas, objetos, situaciones, mediante el uso de diferentes lenguajes expresivos. En este proceso, los materiales, objetos y herramientas que el adulto elige promueven diferencias en el repertorio, en el vocabulario y en la cultura en la que el niño está insertado.

Las manos hablan y sienten

Danilo Santos y Guacyara enseñan "Uno, dos, frijoles y arroz" en Libras a la clase. Con el brazo levantado, Eduardo, que es sordo, participa activamente

Imagine cuánto aprende y se divierte todo un grupo al participar en actividades bilingües como las desarrolladas en la EMEI Profesora Luciana Azevedo Pompermayer por Danilo Santos, consultor de *Mais Diferenças*. Sordo, él hizo la mediación de la lectura bilingüe, es decir, en Portugués y Lengua de Señas Brasileña (Libras). No hay un profesor de Libras en la escuela, y Eduardo, de 6 años, es el único niño sordo de la clase. Más adelante, todos fueron invitados a jugar a *Cada Mono en su Rama*. Se dibujaron círculos en el piso de la sala de clases. Cuando Guacyara Labonia Guerreiro, de *Mais Diferenças*, que acompañó la experiencia, ponía un muñeco del mono en la rama, los niños tenían que saltar dentro del círculo. Cuando el mono salía de la rama, tenían que saltar hacia afuera. Al mismo tiempo, Danilo hizo los gestos corres-

pondientes. Para finalizar, la pareja propuso un nuevo juego con una pelota. Todos tenían que contar hasta 10 (con la voz y con las manos, haciendo los números aprendidos) mientras se pasaban la pelota. Quien tenía la pelota en el número 10, dejaba la ronda y empezaba a ayudar en el conteo bilingüe. "Cada vez que invertimos en una actividad diferente, presentamos el mundo de una manera diferente a los niños. Los lenguajes nos permiten construir puentes con ellos y dar nuevas formas para que las personas con discapacidad se comuniquen", explica Guacyara. Eduardo y sus colegas son una prueba de ello.

Los objetos tridimensionales ayudan a la clase a sentir la historia. En la EMEI Elis Regina, se presentó el libro *O Discurso do Urso*, de Julio Cortázar, sobre un oso que vive en un edificio y se desplaza a través de la tubería. La publicación, en múltiples formatos accesibles, está disponible en el sitio web cti.org.br. Sentados en una alfombra y con los ojos vendados, los niños escucharon la narración grabada en video, con la voz del oso. Guacyara, que mediaba la actividad, se acercó al grupo con un tubo y un oso de peluche para que todos pudieran tocarlos, sintiendo la historia de una manera diferente (ver foto en la página 68). En la sala no había ningún estudiante ciego. "Aprendimos que no deberíamos hacer actividades accesibles solo pensando en la discapacidad. Tenemos que privilegiar el juego colectivo y la exploración de diferentes lenguajes", dice Daniele Brito da Silva, coordinadora pedagógica de EMEI. En la clase, un estudiante con Trastorno de Espectro Autista (TEA), Pablo, de 5 años, se quitó la venda en el medio de la actividad, pero pudo manejar la tubería y el oso para sentir la historia a su manera. Luego, los niños fueron invitados a explorar la temática nuevamente con sus manos, esta vez usando la arcilla para hacer osos y tubos... y tuvieron libertad de moldear comidas, muñecos y otros inventos que el material permitió crear.



© Foto: Maggi Krause

“No podemos ver la discapacidad antes de ver a la persona. No tiene sentido”

El autor e ilustrador argentino Gusti Rosemffet participó del II Seminario del Proyecto Jugar, en el chat y taller “Me transformo con el dibujo. ¿Y usted?”, en São Paulo. Él vive en Barcelona, España, con su familia. Es el padre de Malko, de 11 años, un niño con síndrome de Down. Recientemente, presentó en Brasil el libro *No Somos Angelitos* (ed. Solisluna). También es autor de *Mallko y Papá* (ed. Océano Travesía), ganador del premio Bologna Ragazzi Award, en la categoría Disability. Gusti también está al frente de la “Asociación WinDown”, en España, que defiende el arte como una forma de inclusión.

¿Por qué las personas con síndrome de Down son tratadas como ángeles?

Es un estereotipo verlos como niños grandes, especiales y frágiles. En la compañía de Malko, he oído decir: “Ellos son siempre tan dulces”. Pero tengo dificultades como cualquier otro padre. Antes de tener síndrome de Down, es un niño de 11 años. No le gusta sentarse a comer, irse a dormir temprano, a veces se pone nervioso o no le gusta compartir la pizza. Si hablamos de inclusión, no debemos etiquetar. Las personas con discapacidad son personas.

En el libro *No Somos Angelitos*, usted escribe: “Cuando llegué a casa, papá y mamá no sabían qué hacer conmigo”. Recibir a un alumno



© Foto: Arthur Calasans

con discapacidad en el aula aflige a muchos educadores. ¿Qué les aconsejaría a ellos?

Es normal sentirse confundido en los primeros días. No es fácil ni para el profesor ni para el niño. Recomiendo tener mucha paciencia, hablar con personas que tengan contacto con él para conocerlo mejor, conocer sus preferencias. Es interesante investigar las reacciones que eventualmente pueda tener y al principio parecen locas. Son, en la mayoría de los casos, una forma de comunicarse. También es necesario comprender que el niño discapacitado tendrá algunas dificultades en la escuela, al igual que cualquier otro niño.

¿Cuál es la característica principal del trabajo de arte con personas con discapacidad?

Es un mito pensar que unas personas son más sensibles que otras al arte. En la Asociación WinDown, damos la bienvenida a muchas personas con discapacidad intelectual. Después de un tiempo, nos dimos cuenta de que, durante toda la vida, otros toman decisiones en su lugar. Por lo tanto, hemos estado trabajando como facilitadores para que puedan expresarse como quieran, utilizando el lenguaje y los materiales que elijan. Otra cosa que nos interesa mucho es hacer que dos personas diferentes se relacionen, una aprenda de la otra. Esta es una gran ganancia para cualquier persona, con o sin discapacidad.

Horizontes más allá de los muros de la escuela

Prestigiar actividades culturales puede contribuir para que las personas piensen sobre cómo educar de maneras diferentes. En este sentido, el Proyecto Jugar organizó visitas a dos importantes espacios culturales en São Paulo: Pinacoteca del Estado y el Museo Lasar Segall y llevó a los profesores a la Bienal Internacional del Libro para conocer sobre libros accesibles y participar en un taller de ilustración. "Estas son experiencias que proporcionan referencias para inspirar actividades en la escuela", dice Carla Mauch, coordinadora general de *Mais Diferenças*. En Lasar Segall, un grupo aprendió sobre la historia del artista y cómo retrató la figura del migrante. "Hablamos sobre cuánto recibimos estudiantes de fuera del país y cómo esto se puede explorar para que todos puedan aprender más", dice Carla.

La visita de los educadores de la EMEI Globo do Sol a la Pinacoteca, alentada por Rosimeire Reis, la coordinadora pedagógica de la unidad, también fue enriquecedora. "Ir a la Pinacoteca complementó nuestro Proyecto Especial de Acción (PEA) sobre el arte", explica. El grupo pudo apreciar, junto con Arthur Calasans, fotógrafo y consultor de *Mais Diferenças*, obras de Jean-Michel Basquiat (1960-1988), Hilma af Klint (1862-1944) y Jackson Pollock (1912-1956), además del famoso cuadro negro de Kazimir Severinovich Malevich (1879-1935). Rosimeire cuenta que, además de haber aprendido a leer una obra de arte, fue importante para el grupo conversar sobre lo abstracto, técnicas de pintura y elección de colores.

Retornando a Globo do Sol, la profesora Sandra da Silva Santos propuso que cada niño pintara un paisaje inspirado en la obra Paisagem, de Aldemir Martins (1922-2006), reproducida en un libro. "Fue interesante conocer la lectura de cada uno de los pequeños sobre

la misma imagen y observar los colores y los elementos que usaron", dice ella. Victor Hugo, de 5 años, tiene discapacidades múltiples y usó su boca para pintar. "Durante el trabajo, se reía mucho, dejando muy claro el placer que sentía", dice la profesora. Ante las reacciones del niño, es interesante pensar en el uso del arte como una forma de exteriorizar sentimientos y expresar pensamientos.

El arte abstracto también puede provocar reflexiones sobre la infancia. Al encontrarse ante el *Cuadrado Negro sobre Fondo Blanco* del artista Malevich, en la Pinacoteca, se les preguntó a los profesores qué veían. Una profesora dijo: "No puedo soportar verlo vacío, quiero llenarlo con muchas cosas". En cuanto que un niño que acompañó al grupo simplemente declaró: "No hay nada en este cuadro". Según Calasans, es interesante que los profesores reflexionen sobre la opinión

© Fotos: Fundación Grupo Volkswagen





de los niños, acepten esta mirada que asume la existencia de la nada con tranquilidad. Durante un momento de formación, al observar una obra de Mark Rothko, un artista que trabaja con dos colores y hace el fondo del lienzo con uno de ellos, algunos profesores declararon que no vieron nada. Esta vez, Calasans cuestionó: “¿Y cuándo estamos ante un niño con Trastorno del Espectro Autista? ¿Es así también? ¿Sienten que no ven nada?”. Al ver una imagen abstracta, si no tenemos informaciones, si no sabemos lo que el autor espera, nos sentimos angustiados. “En el caso del niño autista, si no habla mucho, tenemos que tratar de entender su cuerpo, dejarlo que nos diga cómo leerlo, interpretarlo”, explica.

En las reuniones formativas, los trabajos de Pollock generaron conversaciones sobre el movimiento corporal de los niños. Al igual que la forma de pintar del artista, el cuerpo

del niño no debe ser controlado y es importante saber interpretar los gestos infantiles. Pollock es una buena referencia para trabajar con niños porque él extendía el lienzo en el piso, entraba en el lienzo para pintar, se lanzaba a pintar, caminaba sobre la pintura. “Mientras trabajaba con intencionalidad, el artista exploraba la libertad”, explica Susie Alcoba, tutora de *Mais Diferenças*. En la EMEI Caminho do Mar, la profesora Esther Paiva Dias da Silva exploró con la clase la forma de crear de Pollock. Después de presentar referencias, todos pintaron con tubos de pinturas, palitos, cuerdas y bolitas. Bianca, de 6 años, tiene TEA y le gustó sentir las pinturas, algunas más diluidas que otras. Hizo su propia producción en un papel bond, porque así se sintió más cómoda. “Solo hago flexibilidades cuando es necesario. A su propio ritmo, Bianca se está desarrollando”, explica la profesora.

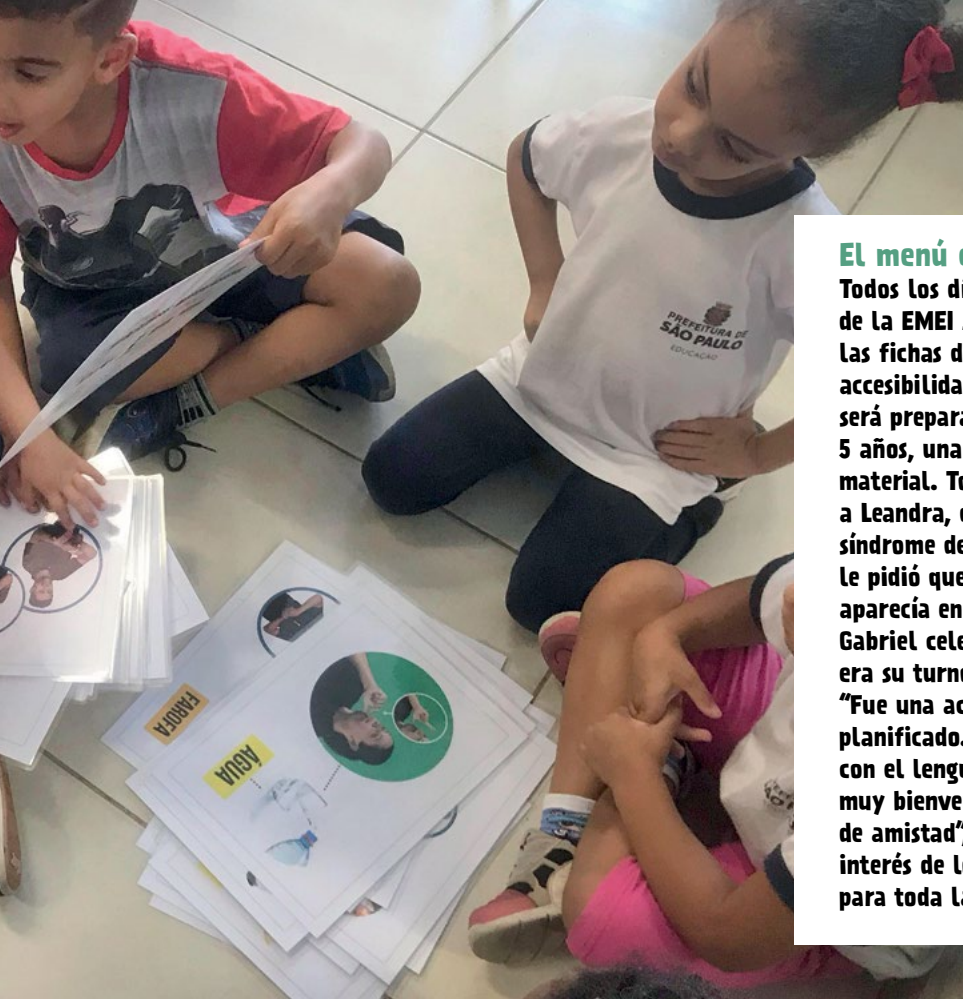
Profesores de La EMEI Elis Regina y EMEI Globo do Sol visitaron la Pinacoteca del Estado como parte de la actividad formativa. Arriba, niños pintan con los movimientos del cuerpo, usando pintura y plástico, en una experiencia diferente

Dentro de una caja, inspiración para jugar

Distribuido a todas las escuelas que participan en el proyecto, Caja de Jugar tiene más de 50 artículos seleccionados. Su objetivo es ser una gran colección de material para que los educadores jueguen y estudien sobre el jugar y los temas relacionados con la diversidad y la igualdad de oportunidades. Además de despertar ideas, inspirar la creación de juegos y dar un nuevo uso a los objetos cotidianos, debe ampliar el repertorio de adultos y niños y hacer que todos jueguen juntos, personas con y sin discapacidades. “Desarrollamos estos materiales especialmente porque sabemos de la poca oferta de juguetes accesibles e inclusivos. Además de fomentar el uso de diferentes lenguajes, la caja también propone mirar a los niños jugando de una manera diferente, con más sensibilidad”, dice Guac-yara Labonia Guerreiro, coordinadora general de *Mais Diferenças*. De hecho, una escuela que tiene la intención de ser para todos necesita ampliar las materialidades, así como reinventar sus usos para que todos los niños puedan aprender juntos. Em *Criatividade e Processos de Criação* (1987), Fayga Ostrower (1920-2001), profesora, pintora e ilustradora, nos ayuda a comprender la importancia de ofrecer y poner a disposición una amplia gama de materiales para que los niños experimenten, investiguen, imaginen, para crear y expresarse, tanto sobre ellos mismos como sobre su relación con el entorno, el mundo y la cultura: “Para ser creativo, la imaginación necesita identificarse con una materialidad (...). Pero siempre cuenta la visión global de un individuo, la perspectiva que él tenía del amplio fenómeno que es el humano, su humanismo. Son sus valores de vida los que dan la medida para su pensar y hacer”.

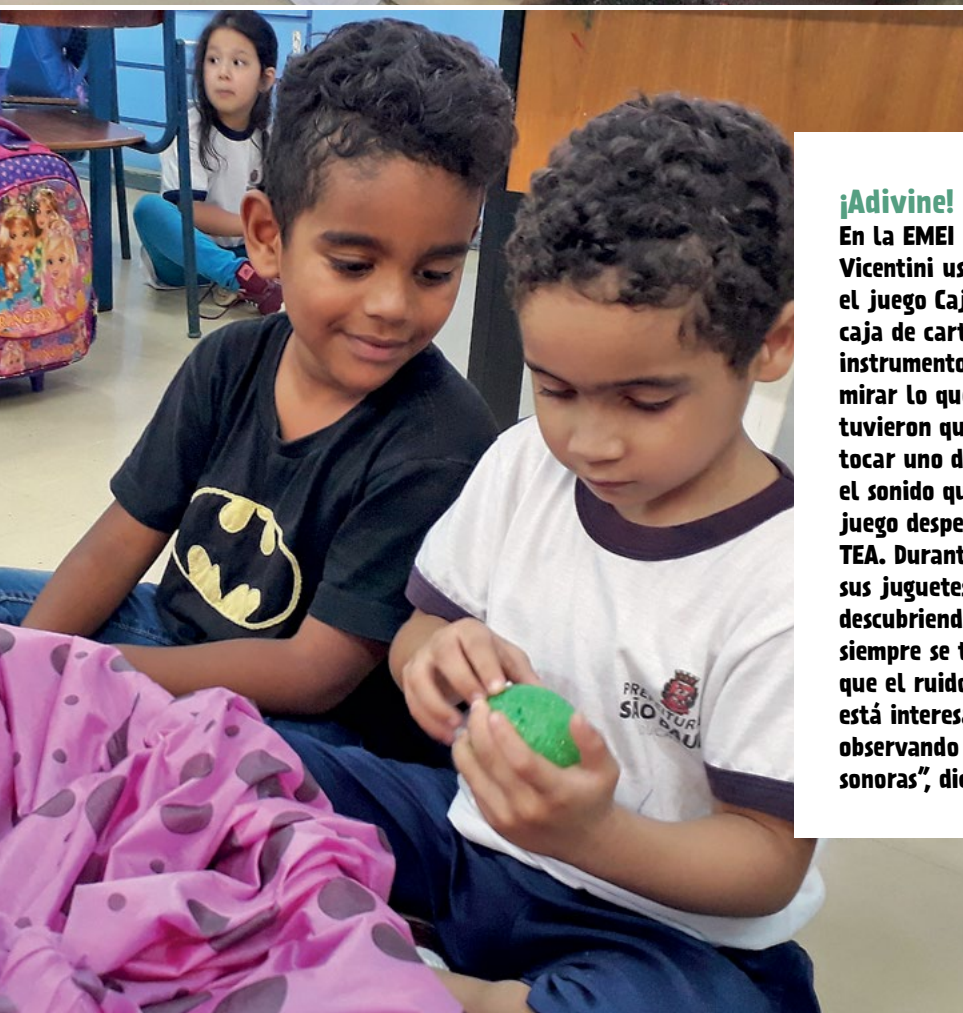


© Fotos: Mais Diferenças



El menú entró en el juego

Todos los días, la profesora Amanda Capuchinho, de La EMEI José Rubens Peres Fernandes, muestra las fichas del menú, que tienen recursos de accesibilidad, y habla con los niños sobre lo que será preparado para que se alimenten. Gabriel, de 5 años, una vez inventó un uso diferente para el material. Tomó todas las fichas y se sentó junto a Leandra, de 4 años, su compañera que tiene síndrome de Down. Le invitó a la niña a jugar y le pidió que dijera el nombre de la comida que aparecía en cada tarjeta. Cuando lo hacía bien, Gabriel celebraba. Si se equivocaba o no lo sabía, era su turno de hablar, de ayudarla a aprender. “Fue una actividad espontánea, que no había planificado. Leandra tiene algunas dificultades con el lenguaje y la iniciativa de Gabriel fue muy bienvenida. Los dos tienen un fuerte vínculo de amistad”, dice Amanda. El juego despertó el interés de los otros niños y se volvió divertido para toda la clase.



¡Adivine! ¡Es una sonaja!

En la EMEI Elis Regina, la profesora Aline Vicentini usó la sonaja de la Caja de Jugar para el juego Caja de Sorpresas Sonoras. Dentro de una caja de cartón, además de las sonajas, ella colocó instrumentos musicales y libros de sonidos. Sin mirar lo que había dentro de la caja, los niños tuvieron que meter la mano dentro de ella y, al tocar uno de los objetos y escuchar con atención el sonido que hacía, intentar descubrir que era. El juego despertó el interés de Pablo, de 5 años, con TEA. Durante mucho tiempo, las sonajas fueron sus juguetes favoritos. “Poco a poco estamos descubriendo la razón por la cual Pablo casi siempre se tapa los oídos con las manos. Notamos que el ruido no siempre lo molesta, puesto que está interesado en los juguetes sonoros. Seguimos observando y proporcionando experiencias sonoras”, dice la profesora.



© Foto: Maggi Krause

Con vendas en los ojos, los niños de la EMEI Elis Regina sintieron el tubo y el oso de peluche en la mediación de la lectura con objetos tridimensionales. La Caja de Jugar contiene juguetes y materiales pedagógicos para actividades inclusivas

La colección completa siempre se seleccionó con el criterio de respeto por la diversidad, pero no se trata necesariamente de piezas especiales solo para niños con discapacidad. “A menudo son artículos comunes. El uso sugerido es lo que los hace accesibles e inclusivos”, explica Guacyara. Un muñeco malabarista de madera que da vueltas, conocido como Mané Gostoso, es un buen ejemplo. Él es interesante para niños con parálisis cerebral: pueden activar fácilmente su movimiento, presionando una varilla contra la otra. Los libros en la caja tienen como tema principal la Educación Inclusiva, el arte y el jugar, por supuesto. Algunos son de lectura exclusiva para profesores, con el objetivo de capacitarlos y expandir el repertorio cultural. Otros son impresos y digitales para niños en múltiples formatos accesibles. Dentro de la Caja de Jugar también está la Caja Cine Inclusión, para trabajar en lenguaje cinematográfico, estimulando la creación y el uso de colecciones audiovisuales con recursos de accesibilidad: audio descripción, ventana de Lengua de Señal Brasileña (Libras), subtítulo descriptivo y menú accesible.

Todas las escuelas que participaron en el proyecto experimentaron un momento de



© Foto: Mais Diferenças

formación y exploración conducida con los profesores cuando llegó la Caja de Jugar. En la EMEI Elis Regina, la coordinadora pedagógica Daniele Brito da Silva organizó esta fase de reconocimiento durante un período a principios de año, una vez por semana, durante las horas de estudio de los docentes. La idea era que todos se apropiasen de los juguetes, libros y otros materiales y pensasen en cómo usarlos. “Orienté las tareas de poner el nombre de la escuela en cada una de ellas y elaborar una lista para el control de la colección. Al ocuparse de la organización, todos se involucraron en la exploración”, dice ella. El grupo también habló sobre dónde estaría la caja. Inicialmente, el lugar establecido era la sala de coordinación pedagógica. Luego, para estar aún más cerca de todos se transfirió la colección a la sala de profesores.

Al hablar sobre el trabajo que se podría hacer con los niños, los educadores discutieron los posibles usos de cada elemento y se planteó un punto importante: ¿será que algunos artículos solo servirían para jugar con niños con discapacidades? Daniele cuenta que muchos profesores dijeron que no: para ellos, la propuesta de la Caja de Jugar es que todos jueguen juntos.

Tesoros de la Caja de Jugar



© Foto: Mais Diferenças

Caja Cine Inclusión

- 1 manual con informaciones y sugerencia de trabajo para el profesor.
- 5 DVDs de películas animadas, nacionales y en formato de cortometraje (*Seu Dente, Meu Bico, O Anão que Virou Gigante, Imagine uma Menina com Cabelos de Brasil, Menina da Chuva* y *Os Olhos do Pianista*).
- 3 barajas Guion y Acción: juego de cartas con imágenes y palabras en portugués y braille. Estimula la posibilidad de contar diferentes historias y nuevas formas de jugar. Incluye CD con audiodescripción de la regla y de las imágenes de las cartas.
- 1 conjunto para Stop Motion, que ayuda a comprender el movimiento cuadro por cuadro del cine. En él, 38 fotografías se organizan en secuencias, se vuelven a fotografiar y se reproducen con la cámara rápidamente, creando un producto audiovisual.
- 2 Flipbooks: folleto con imágenes organizadas secuencialmente. Al hojear rápidamente, crea la ilusión de movimiento, generando una secuencia animada.
- 1 Taumatropo: disco de papel, con dos lados y una figura diferente en cada lado. Fijado a una varilla, cuando se gira rápidamente, crea la ilusión de una sola imagen.
- 30 vendas de tejido para los ojos: para diferentes experiencias.

Lea sobre todos los artículos de la Caja de Jugar en bit.ly/caixa-brincar

Kit Libros

Títulos de formación

Inclusión Escolar: ¿Qué es? ¿Por qué? ¿Cómo hacer?

Maria Teresa Eglér Mantoan

Maria Teresa, una de las más grandes especialistas en inclusión escolar en el país, contextualiza las referencias de la política de la Educación Especial y conceptos que amplían la comprensión de la inclusión, además de discutir desafíos y caminos.

¿Por Qué Caen Las Hojas y Los Frutos? ¿De Dónde Vienen Las Mariposas?

Ângela do Céu Ubaiara Brito y Tizuko Morchida Kishimoto

Fruto de la tesis doctoral de Ângela, supervisada por Tizuko, consultora del Proyecto Jugar, es un libro precioso para ayudar en la planificación y acciones del profesor considerando el registro de los intereses de los niños.

Registro en la Educación Infantil. Luciana Esmeralda Osteto

La cuestión del registro es un desafío, especialmente en esta etapa de la escolaridad: ¿Qué registrar? ¿Qué hacer en el día a día? El trabajo ofrece reflexiones sobre el registro y la escritura de profesionales de la educación y guía la planificación y problematización de la práctica pedagógica.

Elogio de la Escuela. Jorge Larrosa

El autor organizó y reunió textos de filósofos de Educación contemporánea muy importantes, que defienden las escuelas públicas. El libro contiene un DVD con tres películas sobre Educación.

Eco-Arte con Niños. Anna Marie Holm

Presenta sugerencias para prácticas y experiencias pedagógicas con niños pequeños. Es una hermosa e inspiradora obra, que sugiere trabajar con muchos elementos de la naturaleza, entre ellos el viento y la lluvia, y chatarra. Explicativo, el libro muestra cómo hacer todo paso a paso.

“Cuando era profesora en una clase regular de primer año de Educación Básica, tenía un estudiante con TEA, otro con discapacidad intelectual, uno con paladar abierto y otro con convulsiones de ausencia. Ellos no me paralizaron, al contrario. Me hicieron querer saber más sobre la Educación Inclusiva y que utilizara mucha creatividad para enseñarlos, especialmente al estudiante con TEA, que me marcó para siempre.

Actualmente soy profesora de apoyo y seguimiento para inclusión del Centro de Formación y Acompañamiento para la Inclusión (CEFAI) y mi función es acompañar el trabajo realizado en las escuelas de la red y ayudar a los profesores a superar las dificultades que surgen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños con discapacidad. Guío la producción de lo que es necesario y posible hacer en la escuela, además de organizar momentos de formación y aportar ideas y materiales, como frutas de plástico para niños ciegos o con baja visión y planos inclinados para ayudar a los que tienen problemas motores. También es parte de mis deberes analizar informes con la coordinadora pedagógica, visitar las aulas y evaluar las posibilidades de apoyo para promover el acceso al currículo.

Yo acompaño las clases de la EMEI Raul Nemenz hace tres años. Allí, el trabajo rinde frutos porque, aunque la escuela no tiene un aula de recursos, hay muchos intercambios de ideas, evaluamos qué funciona y qué es posible privilegiar en el aula. Esbozamos estrategias juntas, siempre asumiendo que no hay una receta para lidiar con personas con discapacidades. Es necesario respetar la singularidad de cada una de ellas.

Lara, de 7 años, era una de las niñas inscritas en 2017. Ciega, no tenía idea de conceptos como grande, mediano y pequeño, alto y bajo. No sabía cómo son algunos animales. ¡Había muchos desafíos por delante! Para ayudarla a elaborar los conceptos, usamos cuerdas, para que ella pudiera saber el tamaño de alguien dada la longitud del hilo. También ofrecimos piezas de plástico para que, a través del tacto, la niña conociera el cuerpo de un pingüino, y exploramos mucho la descripción oral, pidiéndoles a sus compañeros que nos contaran al respecto. Para que Lara se pusiera en contacto con el mundo de la lectura y la escritura, llevé a la escuela libros en braille y una colección de títulos de la Fundação Dorina Nowill que tiene un bolígrafo que hace una audiodescripción de las imágenes y la lectura de los textos. Lara también contó con un alfa braille de madera y un braille táctil hecho con pelotas de ping-pong y cajas de huevos, simulando la celda braille. Todo esto fue fundamental para que ella pudiera acompañar a sus compañeros en sus primeros contactos con la escritura.

Ahora Lara estudia en otra escuela y en esta unidad hay una profesional de Atención Educativa Especializada (AEE). La niña ya usa una máquina de escribir braille y toma lecciones como cualquier otro estudiante. El trabajo realizado con ella deja claro que debemos creer que todos pueden aprender y tenemos la obligación de eliminar las barreras para que quien sea, con o sin discapacidades, pueda acceder al currículo".





Registros que ayudan a reflexionar

La actividad está planificada meticulosamente: cada uno de los pasos y cada una de las orientaciones están concebidas por el profesor. Hasta que todo sale mal. La clase no participa, el material no se comporta como se esperaba, el juego no da resultado. Situaciones así no son poco frecuentes en las clases de la Educación Infantil. "Los niños nos sorprenden a todo momento", dice Wilma Helena Almeida da Silva, coordinadora pedagógica de la EMEI José Roschel Christi – Juca Rocha (lea su testimonio en la página 80). Para lidiar con los desafíos diarios en esta etapa, es necesario planificar, llevar a cabo la actividad, registrar, reflexionar y planificar nuevamente. Esta es la única forma de garantizar que, poco a poco, la práctica mejore y se adapte a las necesidades e intereses del grupo y de cada niño. Cuando el profesor se preocupa por preparar buenos registros, es posible mejorar aún más la reflexión sobre la enseñanza.

En el centro de la planificación están las concepciones de interacciones y juegos. Además de ser un derecho de la infancia, como lo determinan las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (DCNEI), ellas son una fuente de descubrimientos y aprendizaje en este grupo de edad. "En la relación del niño con el mundo, el acto de jugar está presente incluso en momentos que el adulto no lo entiende como un juego, o que han sido 'permitidos' por él. Jugar presupone crear una situación imaginaria, que no puede ser controlada por el adulto ni totalmente garantizada por el mismo", afirman las investigadoras Mônica Appezzato Pinazza y Meire Festa en el artículo *Formación del Participante del Juego para una Pedagogía Lúdica*, del *Cuaderno Jugar – Volumen 1*.

Por lo tanto, al crear actividades que involucren juegos, uno debe asegurarse de que el protagonismo sea compartido entre niños y adultos. "Es esencial dejar tiempo y espacio para que aparezca lo inusual", explica Maria da Luz Milan Veiga, de *Mais Diferenças*. El profesor es responsable por organizar el entorno, separar los diversos materiales y presentar una propuesta, pero la dirección de lo que sucederá depende de la clase. "Si planeamos demasiado y queremos controlarlo todo, terminamos frustrados", afirma la coordinadora Wilma. Por lo tanto, es importante que, en la planificación, siempre haya una parte llena y otra parte vacía.

SIEMPRE DISPONIBLE

Las anotaciones y observaciones son importantes para evaluar el progreso de las propuestas y planificar nuevas actividades

© Foto: Arthur Calasans

De la atención a la documentación

Durante las actividades, vale la pena prestar atención a los discursos e interacciones de los niños. Un intercambio de ideas puede revelar mucho sobre sus aprendizajes

Un discurso curioso, una interacción inesperada con los materiales, una fantasía que llama la atención: el cotidiano de la Educación Infantil está repleto de situaciones que son, al mismo tiempo, simples y también muy potentes. "Hay una complejidad en el trabajo con niños que no siempre es visible para todos", afirma Paulo Fochi, profesor de Unisinos y coordinador del *Observatório da Cultura Infantil* (Obeci). Aquí es donde los registros entran: ellos tienen la función de revelar, a las familias, los compañeros, los niños del grupo y al propio profesor, las dinámicas que ocurren dentro de la EMEI. "Cómo hablar sobre estas 'cosas comunes', o mejor, cómo rodearlas, sacarlas hacia fuera, arrancarlas del caparazón donde están presas, cómo darles un sentido, un lenguaje: que finalmente hablan de lo qué es, de quiénes somos", provoca el novelista francés Georges Perec en el texto *Aproximações do Quê?*.

La profesora Débora Carvalho, que trabaja con niños de 5 y 6 años en CEU EMEI Professora Luciana Azevedo Pompermayer, siempre intenta recopilar informaciones sobre el día a día de la clase. "Tomo muchas fotos y hago videos, pero también tomo notas", dice ella. Las imágenes muestran la participación de los alumnos, las interacciones realizadas y el resultado de los juegos. En las anotaciones, entran sus percepciones y también las frases de los niños. "Siempre dicen cosas sorprendentes o curiosas, que anoto para tener un registro", dice Débora.

Todo se consolida en un cuaderno en el que los escritos de la profesora complementan algunas fotos seleccionadas por ella y las producciones del grupo. A diferencia del diario de clase y del semanario, que tienen funciones específicas para la escuela y la Secretaría de Educación, este material sirve para mejorar al docente y se comparte solo



con la coordinadora pedagógica. Su objetivo es proporcionar aportes para que se pueda evaluar el trabajo desarrollado y planificar nuevas situaciones para los niños.

La idea de realizar registros no es nueva. Existen informes sobre "diarios de actividades" desde la década de 1930, realizados por profesoras de recreación que trabajaban en los Parques Infantiles en la ciudad de São Paulo (instituciones que precedieron a las EMEIs). Con el paso del tiempo, la identidad de estos materiales ha cambiado y asumido, cada vez más, la función de informar sobre el desarrollo de los niños y servir como una ayuda para la reflexión de los profesores. Pero técnicos de las secretarías de educación, gestores escolares y profesores se preguntan: ¿cómo elaborar estos registros y cuál es la mejor manera de usarlos?

La principal referencia proviene de la ciudad italiana de Reggio Emilia, famosa por la calidad de su Educación Infantil. Allí, los registros son una parte de la idea de la documentación pedagógica. Esta se compone de tres pilares principales: observación, documentación e interpretación para planificar. El concepto se basa en el principio de que el pro-

fesor debe mantener una mirada curiosa en la observación, con el objetivo de comprender cómo interactúan los niños y cómo se lleva a cabo el proceso de aprendizaje. Esta observación, junto con otros materiales, da lugar a documentos que son utilizados por el profesor para concebir nuevas situaciones en el aula.

Uno de los grandes valores de la idea de la documentación pedagógica es no pautar la mirada y el registro en función de las expectativas del profesor. "En la tradición brasileña, nos acostumbramos a tener objetivos preestablecidos y observar a los niños solo para testificar si ellos lo logran o no", explica Mariane Falco, estudiante de doctorado en la Facultad de Educación de la *Universidade de São Paulo* (USP).

Cambiar la mirada puede alterar profundamente el material hecho por el profesor. En lugar de enumerar solo lo que los niños pueden o no pueden hacer, comienzan a registrar los descubrimientos, intereses y formas de comportamiento de la clase. Esta observación más individualizada y sin un estándar único por alcanzar se acerca más al concepto contemporáneo de Educación Inclusiva, que debe tener en cuenta las características, intereses e historias personales de cada niño en el grupo.

Basado en las producciones infantiles, se puede observar si la propuesta de actividad ha sido clara y si promovía la participación. Fotos tomadas en la EMEI José Rubens Peres Fernandes





En el CEU EMEI Profa. Luciana Azevedo Pompermayer, la profesora Gilda dos Santos consulta anotaciones de días anteriores en el momento de realizar la planificación

"No es suficiente tener una gran cantidad de archivos guardados en el teléfono celular si no se van a usar para nada", señala Mariane Falco, estudiante de doctorado en la Facultad de Educación de la USP. Su objetivo principal es retroalimentar el trabajo del propio profesor, pero también se pueden compartir con otros educadores, con las familias y con los propios alumnos.

La mejor manera de dar sentido a estos registros es crear narrativas. Al combinar fotos, videos y producciones de los estudiantes con la mirada personal del profesor, es posible informar con mayor riqueza de detalles el desarrollo de un juego o una actividad. "Hay varias estrategias de comunicación que se pueden utilizar: paneles, portafolios de video, portafolios impresos, minihistorias, entre otros", explica Fochi (*lea al lado*).

Dentro de la propia escuela, se puede invitar a otros educadores y a niños a visitar estos registros. Con ellos, es posible hacer un tendedero de fotos o mostrar algunos videos. "Ellos muestran cosas que el profesor no había visto.", dice Mariane. Las horas de estudio colectivo son buenas para compartir los registros con los colegas. Basado en actividades que no salieron bien o que tuvieron éxito, ellos pueden manifestar sus propias percepciones, sus dudas y sugerir nuevos enfoques. Este intercambio puede señalar formas de calificar tanto el registro realizado por el profesor como las prácticas que se desarrollan en el aula. La profesora Amanda Capuchinho, del grupo de 3 y 4 años de la EMEI Professor José Rubens Peres Fernandes, observa los registros al final de las clases para pensar en formas de calificar su propio trabajo. "Recuerdo un niño que no solía participar en las rondas de canciones. Un día, en una canción específica, noté que comenzó a mover su mano. Tomé nota de cuál era la canción y comenzamos a escucharla con más frecuencia y a pedirle que enseñara a sus colegas a hacer el mismo movimiento", recuerda Amanda.

¿Registrar para qué?

Una observación curiosa de la clase ayuda a contar historias sobre su desarrollo. En Educación Inclusiva, el registro es extremadamente importante: las prácticas compartidas pueden inspirar a otras Unidades Educativas, puesto que la inclusión es un proceso nuevo en muchas realidades. En EMEI Nair Correa, la mirada generosa reveló los logros de Artur, del grupo de 5 y 6 años. Los videos realizados por la profesora Cecília Whitehead muestran un avance en la socialización, debido a la interacción de otros niños con él. "A principios de año, Arthur solo tiraba los juguetes. Un día, el resto del grupo hizo un círculo para tirar de vuelta los juguetes que él estaba lanzando", dice ella. Se realizó otro avance en el lenguaje oral. "Antes, él se refería a sí mismo en tercera persona. Recientemente, comenzó a decir "Yo quiero" en lugar de "Arthur quiere", recuerda ella. Todo debidamente registrado.

Recopilar imágenes y videos es un paso importante, pero no debería ser el único.

“Se debe hacer preguntas sobre su propio trabajo y sobre los niños y las niñas”



© Foto: Arquivo pessoal

Paulo Fochi es profesor de Unisinos, coordinador del *Observatório da Cultura Infantil* (Obeci) y fue uno de los autores de las versiones iniciales de la Base Nacional Común Curricular (BNCC). Una referencia en la Educación Infantil, actualmente, él investiga sobre el abordaje de la documentación pedagógica, que incorpora los registros como uno de sus pilares. Él habla a continuación sobre este tema.

¿Cuáles son los pilares de la documentación pedagógica?

Son tres: la observación, la documentación y la interpretación de esta para planificar el trabajo pedagógico. En los registros, no se trata solo de observar si los niños alcanzan o no un estándar predeterminado; por lo contrario. Registrar demanda del profesor claridad sobre su visión de infancia, del niño, del aprendizaje y, en función de ellos, mirar a la clase y hacer preguntas abiertas sobre su propio trabajo y sobre los niños y las niñas. Y entonces registrar lo que él observa para reflexionar y planificar las actividades.

¿Cuál es la diferencia en la documentación para hacer registros?

El registro es un material bruto: son videos, fotos, anotaciones sobre la conducción del aula. La documentación se basa

en la suposición de que los niños salen del anonimato, adquieren una identidad y qué nosotros, los educadores, pensamos sobre ellos y de nuestra práctica. Esto requiere registros pero no se limita a ellos. También se refiere a la mirada del educador en la observación, que no puede ser vacía, sin preguntas.

¿Qué son las minihistorias?

El 80% del tiempo, la documentación sirve para retroalimentar el propio trabajo del profesor. En los 20% restantes, se utiliza para comunicar sobre las experiencias de los niños. En este sentido, propongo el ejercicio de componer una crónica de una página, con un texto breve y tres o cuatro fotos, sobre una situación diaria que revela la riqueza de lo que experimentan los niños y la complejidad del trabajo desarrollado en la Educación Infantil. Con los educadores de Obeci, acordamos intentar hacer una minihistoria a la semana y fijarla en la puerta de la sala, donde los padres puedan leerla. Después de un tiempo, las reunimos todas y en una especie de diario, que muestra el día a día y el progreso de los niños como grupo. Para el educador, es muy agradable escribir estas narrativas. Suelo indicar como referencia el libro de crónicas *Nu, de Botas*, de Antonio Prata.

Para mantener valiosos momentos

La profesora Débora Carvalho permite que la niña registre mientras lleva a Kaynã, que tiene discapacidad múltiple, al parque. En la página al lado, los cuadernos de la docente

La dinámica es intensa: los niños juegan, distribuidos por la sala de clases. Cada uno invierte en el juego de una manera diferente. En cada pedazo del espacio, ocurren interacciones significativas y preciosas. Con el paso del tiempo, estos eventos son capaces de contar sobre sus trayectorias. Lo mismo sucede varias veces desde la llegada hasta el momento en que se van, todos los días. ¿Cómo lograr proponer actividades, participar en ellas junto con la clase y aún hacer registros?

La primera pauta seguida por Débora Carvalho, profesora del grupo de 5 y 6 años del CEU EMEI Professora Luciana Azevedo Pompermayer, es no desesperarse: en cada actividad, ella observa y hace registros sobre algunos estudiantes. "Las fotos, notas y videos hechos por el profesor no tienen la

intención de dar abasto de toda la realidad, sino de parte de ella y bajo la visión de quienes la están observando", explica Mariane. Las observaciones de la profesora, siempre parciales, se guardan en un cuaderno que siempre está cerca de ella. Allí, se organizan las impresiones de Débora y otros materiales recopilados durante el día a día, como fotos seleccionadas por ella, dibujos y pinturas de los propios estudiantes. La idea es que este contenido sirva de base para planificar las clases y también para la preparación de evaluaciones individuales que se realizan cada seis meses. Para lograr todos estos objetivos, es necesario tomar algunas precauciones. A continuación, algunas sugerencias para garantizar que estos registros satisfagan diferentes necesidades.

1 Aproveche otras miradas para revisar sus prácticas

Con la popularización de los teléfonos celulares, las fotos y los videos se han convertido en parte de la vida cotidiana, pero es necesario tener cuidado al usar dispositivos móviles. El primero es no dejar que la fotografía o el video desvíen el enfoque del trabajo docente. Durante las actividades, es importante que el adulto juegue con la clase y realice intervenciones que puedan expandir el juego. Por lo tanto, cabe alternar quién captura los momentos: además del profesor, los pasantes, los colegas de otras aulas que estén disponibles, los gestores e incluso los propios niños pueden asumir este papel. Esta alternancia también incluye nuevas miradas, que pueden notar cosas que el profesor no habría visto. "Recuerdo un video de una ronda de conversación que vi el otro día. En él, se puede ver que, justo cuando me doy la vuelta, el único niño que no participó pide hablar y yo no escucho. Esto me partió el corazón, pero pude pensar cómo tener más cuidado para evitar que situaciones como esta se repitan", dice Débora.



© Fotos: Arthur Calasans

2 Incorpora producciones de los niños

Dibujos, garabatos, pinturas, esculturas hechas con bloques o plastilina: todo lo que los niños producen dice mucho sobre ellos y su desarrollo. Al elaborar el cuaderno con sus registros, Débora incorpora los trabajos desarrollados por los estudiantes en sus notas. Con esta estrategia, es posible que ella también pueda acompañar, aunque de manera diferente, la actuación de los niños cuando ella no está tan cerca durante la realización de la actividad.



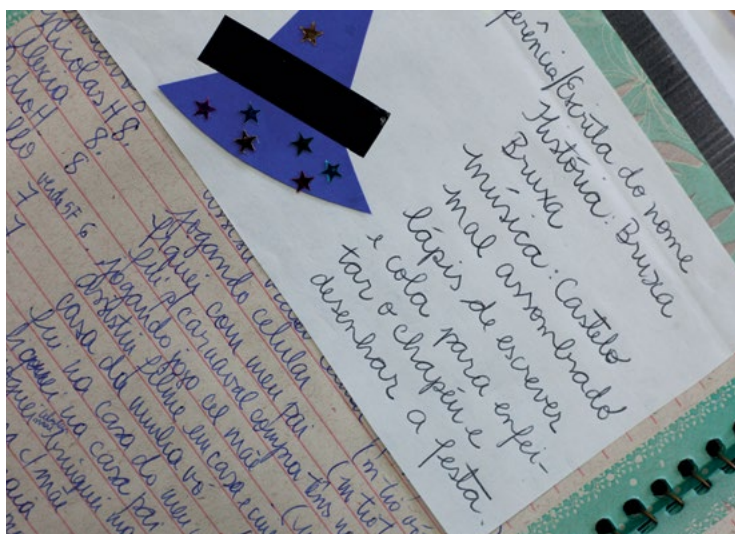
3 Haga una selección de lo más importante

La facilidad de fotografiar y hacer un vídeo tiene como resultado un gran volumen de informaciones recopiladas. Hay que tener cuidado para asegurar que la cantidad de archivos no termine causando que el profesor se pierda y no pueda retornar a los registros para observar la participación de los estudiantes y evaluar la propia práctica. "Muchas fotos que no se ven nuevamente no cumplen la función de registro", defiende Mariane. Débora selecciona las imágenes principales y las fija en el cuaderno. Por lo tanto, asegura que las informaciones y los aspectos más destacados sobre cada actividad estén en un mismo lugar.



4 Ejercite su propia mirada y la escritura

La mirada dirigida a los niños durante la observación y la forma en que se registra todo esto también debe ser el foco de la reflexión del profesor. Las frases destinadas a describir lo que los estudiantes logran o no logran, basándose en estándares predefinidos, deben abandonar la escena y dar espacio a las narrativas sobre el día con los niños. La forma cómo hablan y cómo actúan y las preguntas que plantean forman escenas que ayudan a comprender el desarrollo y aprendizaje de cada uno. "Ejercitar la escritura de narrativas más poéticas, que resaltan aspectos extraordinarios del cotidiano, también es placentero para el profesor", señala Paulo Fochi.



Wilma Helena Almeida da Silva

coordinadora pedagógica

de la EMEI José Roschel Christi - Juca Rocha

“**T**rabajado como coordinadora pedagógica en esta escuela durante 16 años y con profesores que han estado aquí más tiempo que yo. Aun así, nos sentimos constantemente desafiados. Son los propios niños quienes nos presentan nuevos desafíos cada día y nos hacen salir de nuestra zona de confort. En este escenario, sentimos la necesidad constante de estudiar y discutir en grupo sobre nuestras rutinas.

Siempre he considerado como mi principal atribución la formación en servicio de los profesores. Semanalmente tenemos ocho horas de clase reservadas para reuniones colectivas y otras tres horas de clase en las que ellos estudian, planifican y sistematizan su práctica. Nos reunimos todos los días y alternamos la realización de lecturas, el debate sobre videos y películas, el intercambio de prácticas y desafíos y la planificación colectiva. En estos dos últimos, pensamos en las iniciativas en las que participan todas las clases, como el Proyecto Jugar, hacemos sugerencias y luego cada aula es responsable de dar a las propuestas colectivas la identidad de su clase. Cuando compartimos actividades exitosas o problemas que hemos tenido, se invita al equipo a pensar juntos.

Los registros son una parte fundamental de este proceso. En cada reunión, uno de nosotros escribe un informe sobre la reunión, que me sirve como base para planificar las pautas de las formaciones siguientes. Los materiales de registro de profesores son importantes para compartir prácticas y para la planificación. Llenamos los libros oficiales, pero los cuadernos y agendas personales son esenciales para una escritura más detallada y libre. Juntos, definimos algunos modelos como referencia, pero cada profesor tiene autonomía para organizar sus registros de la manera que mejor les parezca. Además de describir las actividades antes de llevarlas a cabo, lo alentamos a recopilar fotos, videos y notas sobre cómo se realizó la actividad y cómo fue la participación de los niños. La idea es reunir insumos para evaluar su propio trabajo, atestiguar el desarrollo de los niños y presentar a las familias lo que sucede mientras sus hijos están aquí. Hacer carteles, como los que se expusieron en el Seminario del Proyecto Jugar*, también es una estrategia muy importante, puesto que aumenta nuestro diálogo con otras instituciones que a menudo trabajan en cuestiones similares a las nuestras.

Mi trabajo es observar la planificación y los registros y ayudar a calificarlos. Antes, los profesores hacían adaptaciones para niños con discapacidades en base a la planificación inicial. Ahora están más interesados en asegurar momentos de juegos en los que todos participen. Ellos comenzaron a pensar en actividades que permitan compartir el protagonismo entre niños y adultos, es decir, dejan espacio para que niños y niñas también ayuden a decidir la dirección de lo que sucede en la escuela. Aprendimos que estar abierto a esto es fundamental para que el propio profesor no se sienta frustrado. Los niños son muy espontáneos y quieren proponer alternativas para la actividad mientras participan en ella. Como coordinadora, incluí estas dimensiones en la lectura de los materiales producidos por el equipo y realicé intervenciones para garantizar que estos aspectos estén cubiertos”.

* Ver los banners con las experiencias de las UEs en formato accesible:
bit.ly/banners-acessiveis





Para leer a los niños

GABRIEL DE ANDRADE JUNQUEIRA FILHO dio una conferencia sobre el protagonismo compartido en el II Seminario Compartiendo Prácticas Pedagógicas Inclusivas, en el auditorio del *Memorial da Inclusão*, en São Paulo

Cómo averiguar qué les interesa a los niños en la Educación Infantil? Gabriel de Andrade Junqueira Filho, pedagogo, maestro y doctor en Educación por la PUC-SP, escribió un libro sobre el asunto. *Linguagens Geradoras: Seleção e Articulação de Conteúdos em Educação Infantil* (editora Mediação) ya se encuentra en su octava edición y aborda el diálogo entre el profesor, el alumno y el conocimiento en esta etapa de la escolaridad. Él propone un modo de a “leer los niños” para identificar los contenidos programáticos más significativos para ellas.

Profesor titular de la Facultad de Educación de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Gabriel vino a São Paulo para participar del evento de clausura del Proyecto Jugar, en 2018, invitado por la Fundación Grupo Volkswagen y *Mais Diferenças*. El tema de su charla involucró a los educadores en una discusión muy actual: ¿De quién es, a fin de cuentas, el protagonismo en la Educación Infantil? Utilizando el triángulo pedagógico de Jean Houssaye (2007), que coloca en los vértices al alumno, al profesor y al conocimiento, el académico cuestiona la elección de solo uno de ellos como protagonista. “En este caso, los otros dos se convierten en coadyuvantes, y no quiero eso”, dice Gabriel.

¿Qué es el protagonismo compartido?

Todos pueden y deben ser protagonistas. Así como observar, sugerir, analizar, plantear hipótesis o decidir, ser protagonista es una forma de participar de la vida de la comunidad en la que se vive. La Educación ha estado trabajando con una alternancia de protagonistas en la relación pedagógica, a veces el profesor, a veces el alumno, a veces el conocimiento, así que, cada vez, solo uno de ellos es el protagonista y los otros dos son coadyuvantes. Esto refuerza la lógica de que uno señala la dirección y los demás siguen, uno dice qué hacer y los otros obedecen... Hoy se habla mucho sobre el protagonismo de los niños, y es esencial que sean reconocidos como tales, pero yo defiendo el protagonismo compartido, en el que los tres elementos de la relación pedagógica van de la mano.

¿Cómo lograr esto en la práctica?

La imagen que el adulto tiene de los niños determina su lugar y su acción en la relación pedagógica. Si los considera potentes, creativos, capaces, los reconoce como protagonistas y se exige un protagonismo igual al de ellos. Además de desvalorizar al profesor, la preocupante tendencia a centrarse en el protagonismo exclusivo de los niños inhibe la participación de los adultos en la relación. Esto tiene consecuencias directas en la planificación, puesto que se supone que el profesor no necesita planificar, solo tiene que seguir a los niños que le mostrarán a dónde ir para organizar el trabajo. Por el contrario, creo que ambos necesitan caminar juntos, prestando atención el uno al otro, produciendo conocimiento, pistas, impresiones unos sobre los otros. Adulto y niño son pares tanto como son pares del conocimiento que los llevó a la escuela. Como diría Hannah Arendt (1906-1975), no podemos abandonar a los niños a sus propios recursos, pero tampoco podemos cerrar los ojos a lo que nos señalan de nuevo, de impredecible.

Las escuelas son de una manera y los niños de otra. ¿Cómo se pueden acercar estas dos realidades?

En primer lugar, es necesario tener claro lo que la escuela quiere para y con los niños. Los educadores no pueden ignorar la necesi-

“Es necesario tener claro lo que la escuela quiere para y con los niños. Los educadores no pueden dejar de tomar decisiones por ellos. Esta es una de las formas de ejercer protagonismo”

dad de elegir para los niños, incluso para que ellos aprendan con ellos a elegir. Esta es una de las formas de los profesores de ejercer protagonismo: ellos son quienes inicialmente deciden sobre la colección de la clase, el tiempo en el patio, los objetos de conocimiento que se presentarán y explorarán, las situaciones de aprendizaje. Sin embargo, también propongo que el adulto analice las prácticas de estas elecciones junto con los niños para evaluar si realmente tienen sentido o si necesitan revisión, transformación. Una profesora del interior de Rio Grande do Sul, por ejemplo, contó que cambiaron el esquema del almuerzo, que se organizaba por la rotación de clases en el comedor, puesto que ya no parecía apropiado. Después de hablar con los adultos del personal, decidieron consultar a los niños, preguntando de aula en aula: "¿Quién ya tiene hambre y quiere almorzar?" Los propios niños evaluaron si tenían hambre o no y prefirieron seguir jugando. En base a este cambio, los niños, junto con sus profesoras, comenzaron a definir si preferían almorzar en el aula o en el comedor. Los profesores confiaban en su capacidad de evaluar y, por lo tanto, los niños y niñas también se sentían más seguros y apoyados para decidir. ¿Cuál es el conocimiento que desafía y acerca a estos dos sujetos a la relación pedagógica? ¡El hambre! Este es un ejemplo perfecto de protagonismo compartido.

En la Educación Infantil, ¿cómo el profesor puede descubrir lo que los niños “quieren porque necesitan saber”?

Esta es una expresión que elaboré al escribir el libro *Linguagens Geradoras*. Es una especie de traducción de una frase del semiótico norteamericano Charles Sanders Peirce (1839-1914): "Lo que existe insiste". Lo que se busca no es el interés o la voluntad pasajera, sino cuál es el resultado de la unión de la curiosidad con necesidad, es decir, lo imprescindible, lo impostergable. Es muy común, cuando se trabaja con proyectos, que el profesor se confunda con la identificación de los intereses genuinos de los niños. Después de una pista o dos que indican que están interesados en las lombrices de tierra, se organiza un proyecto para aprender más sobre el animal y, dos días después de ponerlo en desarrollo, ya no quieren saber más sobre las lombrices de tierra. ¿Por qué será? La profesora hizo una lectura apresurada, poco comprometida y juiciosa. En el día a día, es posible organizar el trabajo para que sea posible percibir lo que insiste como curiosidad y necesidad y, por lo tanto, existe como significativo en cada momento de la vida-historia de ese grupo.

Pero ¿cómo puede el profesor descubrir el interés que insiste?

La estrategia es cuidar bien la planificación, de la parte completa de la planificación, sobre la base de la cual el profesor se presenta a los niños a través de las elecciones y propuestas que les hace. La parte completa funciona como una estrategia y un instrumento para que el profesor genere datos sobre los niños, debido a sus

interacciones con las elecciones y propuestas del profesor; es una investigación que ocurre todo el tiempo. Es un trabajo de articulación, de interpretación de las señales emitidas por los niños en sus interacciones y producciones con diferentes lenguajes: el tiempo que el niño pasa involucrado en cada actividad, su relación con los otros niños del grupo, los roles que realiza en los juegos de fantasía, con quién y con qué juega en el patio...

Explique mejor el concepto de la parte completa de la planificación.

Contiene el recorte del mundo que la profesora seleccionó para recibir y acoger a su grupo y también presentarse a los niños. Por lo tanto, los dos sujetos en la relación pedagógica comienzan a conocerse, puesto que cada niño, al interactuar con la parte completa, revela su lectura del mundo, lo que la profesora quiere y necesita tanto para continuar la planificación del trabajo. Algunas personas confunden la parte completa con contenidos obligatorios o mínimos contenidos. No se trata de esto, puesto que esto funcionaría como una receta y no como un instrumento para generar datos sobre los niños.

¿Y la parte vacía?

La parte vacía comienza vacía exactamente por la relación entre los tres elementos: profesor, estudiante y conocimiento. Luego en el primer día de clases, se va llenando con las interacciones de los niños con la profesora, de los niños entre ellos y con los contenidos - lenguajes. La parte vacía se llenará de previsibilidad y sorpresa, por tradición y novedad, por repetición y actualización, por reproducción y originalidad, por miedo y audacia, por alegrías y tristezas... por todo lo que se produce a partir del encuentro entre sujetos y conocimiento.

¿Qué es lo que entiende por contenido-lenguaje?

Mis inspiraciones son la concepción del lenguaje de Charles Sanders Peirce y la de contenido programático de Paulo Freire (1921-1997). Peirce dice que el lenguaje es cualquier logro, producción, funcionamiento del hombre y de la naturaleza. En otras palabras, todo es lenguaje. Entonces, creo que todo es contenido y, por

“El adulto es un contenido que el niño realmente quiere aprender. Y cada niño es un contenido que se debe leer y conocer para comprender y relacionarse”

lo tanto, se puede aprender, enseñar, conocer y crear. Paulo Freire, a su vez, dice que el contenido es todo lo que el profesor habla con los estudiantes. Yo digo que hablar es tanto contenido como la organización del espacio físico del aula y del patio, de la rutina del grupo, del proceso de despliegue, las reglas y los tratos hechos, contar historias, la música, la pintura, el dibujo. Y también la profesora, un adulto, es un contenido que el niño realmente quiere aprender. Y cada niño es un contenido que se debe leer y conocer para comprender y relacionarse.

La Base Nacional Común Curricular (BNCC) enumeró los campos de experiencia en su documento de Educación Infantil. ¿Qué piensa usted sobre esto?

Considero que es estratégica la elección de la BNCC por los campos de experiencia. Lo que queremos evitar es el carácter prescriptivo que tradicionalmente acompaña los currículos organizados por contenidos, como se ve en la Educación Básica. Sin embargo, las elecciones de BNCC reafirman la dicotomía entre forma y contenido y aceptan la rotación de protagonistas en la relación pedagógica. El enfoque del currículo se desplaza de la perspectiva del profesor a la del niño. En el libro *Linguagens Geradoras*, propongo, al contrario, que el profesor y el alumno sean protagonistas, que compartan el protagonismo de la relación tanto entre ellos mismos como con el conocimiento, que no puede leerse solo como una receta, sino también como una apertura al mundo.

¿Cómo puede el profesor registrar esta relación pedagógica que equilibra a los tres actores?

Soy un gran admirador de los libros de registro, puesto que almacenan y revelan parte del protagonismo de los sujetos involucrados en los estudios en cuestión. En cada proyecto, hay una trayectoria de investigaciones que necesita ser documentada, que funciona como una memoria y también como un activador de nuevas preguntas. También me gustan mucho las minihistorias, que nos han sido presentadas por las prácticas pedagógicas de la región de Reggio Emilia, en Italia, y que han sido difundidas por el profesor Paulo Fochi (*lea entrevista*

“Es necesario tener disponibilidad e intencionalidad para ir al encuentro del otro y sorprenderse. La mejor parte de la vida es la sorpresa”

en la página 77). Es un poderoso recurso de observación y registro que hace que las pequeñas cosas de la vida cotidiana en la escuela sean especiales. Cabe informar, por ejemplo: ¿qué hipótesis tenían los niños con respecto al objeto del conocimiento? ¿Qué ha sido estudiado? ¿Cómo buscaron informaciones sobre el tema y en función de qué situaciones y elementos elaboraron respuesta a sus preguntas?

¿Cuál es su mensaje para las profesoras, los profesores y los gestores de la Educación Infantil para que haya más calidad en la relación niño-adulto?

Son dos. La primera es estudiar, puesto que hay muchos trabajos académicos importantes a la espera de los lectores ansiosos por conocer y aprender. Además, es importante hacer que estas lecturas se conviertan en una actitud, en práctica, en acción pedagógica. La segunda es tener disponibilidad e intencionalidad para ir al encuentro del otro con libertad para sorprenderse con todo lo que puede suceder. La mejor parte de la vida es lo inusual, la sorpresa. Esto se aplica a la relación con todos los niños, con y sin discapacidad. Vamos al encuentro del otro no solo para confirmar y celebrar o lamentar una hipótesis sobre él, sino también para quedar encantados con las maravillas que llegan con él. Este encuentro genuino con los niños, especialmente aquellos con discapacidades, TEA o TGD, nos ayuda a conocer más sobre relacionarse, sobre el protagonismo y a mejorar la calidad de las relaciones entre los sujetos y entre sujetos y el conocimiento.

CONSEJO DE CURADORES

Presidente: Marcellus Puig

Vicepresidente: Marcio Chelles

Consejero: Antônio Megale

Consejero: Lineu Shigueaki Takayama

Consejera: Priscilla Cortezze

Consejero: Rodrigo Capuruço

CONSEJO FISCAL

Presidente: Luis Fabiano Alves Penteado

Consejero: Edvaldo Picolo

Consejero: Claudio Herbert Naumann

DIRECCIÓN EJECUTIVA

Directora Superintendente: Daniela de Avilez Demôro

Director de Gestión y Relaciones Institucionales:

Vitor Hugo Silva Neia

Director de Finanzas: Luiz Paulo Brasizza

associação

**nova
escola**

CONSEJO DE ADMINISTRACIÓN

Camila Pereira, Denis Mizne, Florian Bartunek, Paulo Lemann

CEO: Guilherme Luz

Gerentes: Ana Ligia Scachetti, Diogo Obeid, Fernanda Passos, Gustavo Bittencourt, Marina Mouco, Raquel Gehling y Rodrigo Petrola

Coordinadores: Bárbara Castro, Camila Camilo, Carolina Birochi, Carolina Tamaoki, Daniela Giugliano, Elaine Iorio, Emmanuel Block, Felipe Costa, Henrique Rabello, Jessica Lammenda, Karina Padial, Karine Presotti, Laís Semis, Lídia Pécora, Livia Perozim, Lucas Montanari, Luciana Chalita, Marcos Zilli, Paloma Mello, Patrick Cassimiro, Paula Peres, Pedro Annunziato, Raissa Pascoal, Rebeca Machado, Tatiana Martin y Wellington Soares

Analistas: Ana Paula Bimbatti, Eduardo Henrique Oliveira, Gabriel Sousa, Gustavo Ribeiro, Jéssica de Holanda, Joice Barbaresco, Juliano Dias, Leandros Myriantheus, Letícia Alves, Mariana Nogueira, Marina Duarte, Matheus Petroni, Natielle Santos, Melissa Fonseca, Miguel Martins, Paula Salas, Raphael Borella, Rodrigo Blanco, Tory Helena y Vanessa Silver

Especialistas: Cainã Perri, Daniel Barreto, Gabriel Farias, Juliana Reis, Luiz Augusto Gama, Raphael Ribeiro y Naelson Nunes



Asistentes: Cintia Reis, Flávio Marques, Isys Samy Portela, Mariana Mariano, Thainã Lima y Vanessa Camargo

Pasante: Paula Sallum

CUADERNO JUGAR VOLUMEN 2

Analista responsable de la Fundación Grupo

Volkswagen: Sandra Maria Viviani

Coordinadoras del proyecto: Paloma Mello y Raquel Gehling

Consultoría académica: Tizuko Morchida Kishimoto

Consultoría de formación y educación inclusiva:

Mais Diferenças

Consultoría editorial y coordinación: Maggi Krause

Reportaje y edición: Beatriz Vichessi, Maggi Krause y Wellington Soares Silva

Proyecto gráfico y diagramación: Balão Editorial / Victor Malta

Traducción y revisión: Korn Traduções

Fotos de cubierta: Arthur Calasans

Agradecemos a los equipos de la Secretaría Municipal de Educación (SME) de São Paulo por las contribuciones a esta publicación

Copyright © Associação Nova Escola.

Esta edición es la traducción de *Caderno Brincar – Volume 2*, publicado en portugués en 2018.



associação
nova
escola

ISBN: 978-65-991118-0-8

CD



9 786599 111808