
EL PAPEL DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL EN LA SOCIEDAD COMTEMPORÁNEA

Suellen Irene Pereira Pierri
suseixas@gmail.com

Resumen

En la actualidad, el profesor no es más o transmisor de conocimientos, mientras que los niños tampoco son ya vistos como seres pasivos y sin nada que ofrecer. Este estudio tiene como objetivo hacer frente a las nuevas responsabilidades asignadas a los maestros de educación infantil y qué se espera de ellos hoy en día.

Desde la perspectiva de la “Pedagogía de la Escucha”, muy utilizada en la Italia, tiene una nueva visión del niño – un ser que piensa y actúa en el mundo que le rodea – y una nueva lectura de la obra del profesor - que, más que hacer las actividades de planificación, escucha al niño, sus sueños, los deseos y sus intereses – que significa que los niños, en lugar de ser actores en el proceso enseñanza-aprendizaje, son autores en el proceso.

Al final, voy a hablar de la labor realizada por la División de Educación Infantil y Complementaria, que se encuentra en la Universidade Estadual de Campinas, que atiende a niños de cero a catorce años, en el que el trabajo pedagógico se centra en los niños y el maestro tiene el papel de oyente, observador y facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: escuela; profesor; niño; trabajo pedagógico.

THE ROLE OF THE CHILDRE'S TEACHER IN CONTEMPORANY SOCIETY

Abstract

In the present days, teachers do not anymore play anymore the role of knowledge transmitters, while children are also not seen as passive beings with nothing to offer. This study intends to address the new responsibilities attributed to children's teachers and what is expected from them nowadays.

Under the perspective of the "Pedagogy of Listening", largely employed in Italian nurseries and preschools, there appears a new vision of the child – in which she is a thinking, acting being in the world that surrounds her – and also a new interpretation of the teacher's work – someone that, more than planning activities, listens to the child, her dreams, desires and wishes and introduces them in his planning – which turns the children, instead of mere actors in the process of teaching-learning, into its authors.

At the end, I shall discuss the work that is carried on at the Children's and Complementary Education Division, an institution located at the State University of Campinas (UNICAMP) that attends to children from zero to fourteen years old, in which the pedagogical work is centered on the child and the teacher has the role of a listener, observer and facilitator of the teaching-learning process.

Keywords: school, teacher, children, pedagogical work.

Inicio este estudio - que cuenta con el apoyo institucional de la Asociación para la Formación Profesional en la Universidad Estatal de Campinas (AFPU - UNICAMP) – hablando del papel que las instituciones de primera infancia han desempeñado históricamente en Brasil y, sobre todo, lo que fue la visión del niño en estas instituciones. Sólo después de comprender lo cambio en el conocimiento de los niños en el curso de la historia, podemos hablar del papel que desempeña hoy en día los maestros de educación infantil, y especialmente en la vida de los niños.

En la actualidad, se ve al niño como "un sujeto activo en la marca de lleno desarrollo histórico y social [...] y se caracteriza por una cultura particular. [...] Un ser único que piensa y ve el mundo a su manera y construye su conocimiento en las interacciones con las personas y el medio ambiente que lo rodea." (Pierri, 2009, p. 01)

Ni siempre fue así, el niño ni siempre fue visto de manera respetuosa, por el contrario, era tratado como un sujeto pasivo y carente de los derechos, y las instituciones que surgieran por primer vez para el cuidado de ellos, no fueran pensadas para servirlos con calidad, pero para resolver un problema, esta fue la primera visión de la sociedad para con los pequeños: un problema. Ariès estudió las obras de arte medieval y encontró que "la infancia, mientras que la fase particular de la vida tal como la vemos hoy en día no existe en este momento." (Ariès, 1981).

La Revolución Industrial en el siglo XVIII en Europa transformó los modos de producción y las relaciones sociales en todo el mundo. En Brasil, al igual que otros países en desarrollo, el proceso de industrialización es recibido más tarde, pero con la misma intensidad. Uno de esos cambios fue el rápido crecimiento del empleo de mano de obra femenina, transformando y cambiando la forma directa de cuidar y educar a los niños.

Ahora los hombres y las mujeres trabajaban en las industrias, los niños pequeños que aún no estaban trabajando – ya que era posible encontrar niños de tan sólo seis años en las fábricas - terminaban quedándose solo en casa, lo que ha provocado una mayor mortalidad infantil, así como la desnutrición y accidentes en el hogar, o que comenzó a despertar la atención y los sentimientos piadosos de los educadores religiosos y empresarios.

Desde esta perspectiva - que las mujeres formaban parte de las masas trabajadoras y ya no podía quedarse en casa con sus hijos - era necesario contar con un lugar donde los niños pequeños pueden quedarse y tener la atención lo menos posible, mientras que sus familias trabajaron.

Las guarderías en Brasil parece, entonces, "acompañando el desarrollo del capitalismo, la creciente urbanización y la necesidad de la reproducción de la fuerza de trabajo" (Gonçalves, 2002, p. 01), en una sociedad que ya no sólo los hombres son parte de el trabajo efectivo de los frentes,

sino también las mujeres, que alguna vez tuvo la tarea de cuidar de su familia, tenía que ir a las fábricas y ayudar a mantener la casa.

En 1932, para regular el trabajo de las mujeres, se ofrece la construcción de guarderías y salas de lactancia materna cerca del ambiente de trabajo. Esta regulación se ve reforzada por la Consolidación de las Leyes del Trabajo de 1943:

obs.dji.grau.3: el artículo 7, XXV, Derechos Sociales - Derechos Fundamentales y Garantías - Constitución

obs.dji.grau.4: bebedores, Higiene en el Trabajo, Trabajo de Protección de la Mujer

§ 1 Los establecimientos que emplean a por lo menos treinta (30) mujeres, con más de 16 (dieciséis) años de edad, ha que tener un lugar apropiado donde los empleados se les permite mantener bajo vigilancia y apoyar a sus hijos durante la lactancia.

obs.dji.grau.5: vales de guardería - Salario de contribución - No. precedente 310 - STJ

§ 2 El requisito de la § 1 pueden ser satisfechas a través del distrito de guarderías de manera directa o mediante acuerdos con otras empresas públicas o privadas sí mismos, en el régimen comunitario, o son dependientes del SESI, el LBA o sindicatos. (CLT, 1943, p. 388)

En este contexto, se abrió las formas de atención que han superado, o al menos minimizado, la responsabilidad con los niños. Pero, estos lugares de trabajo no garantizaban la calidad en el trato con los niños, ya que estas instituciones han desempeñado, a través de los años, actividades predominantemente de asistencia social y de caridad para luchar contra la pobreza y la mortalidad infantil, relacionados con situaciones de gran pobreza y la desintegración familiar .

La operación de rutina de la mayoría de las instituciones de la primera infancia, como guarderías y jardines de infantes, centraba mayor atención en el cuidado y la custodia física del niño, y no en la educación y la búsqueda de un desarrollo adecuado a el - la concepción higienista fecha de finales del siglo XIX, y fue en gran parte difundida y aceptada. La educación sigue siendo un "asunto familiar". De ahí el origen de la asociación infantil con los niños pobres y su carácter predominantemente asistencial.

La primera Ley de Directrices y Bases de Educación Nacional, de fecha 1961, no especifica las instituciones de la educación preescolar como obligatorias. En pocas líneas, habla a quién es la intención de la educación preescolar y deja claro que su existencia no es necesaria para la educación de los niños, pero sólo para ayudar a las madres que trabajan:

TÍTULO VI

CAPÍTULO I

Artículo 23. La educación pre-primaria es para niños de hasta siete años, y se impartirá en las guarderías o jardines infantiles.

Artículo 24. Las empresas que tienen las madres de sus servicios de menores de siete años se les anima a organizar y mantener su propia iniciativa o en cooperación con las autoridades públicas, instituciones de educación pre-primaria. (BDL, 1961).

El 11 de agosto de 1971 se publicó una nueva LDB, durante el régimen militar del presidente Emilio Garrastazu Medici. Esto se debe principalmente a la obligación de la enseñanza

de primer grado: "El arte 20. La enseñanza de primer grado será obligatorio a partir de 7 a 14 años, dejando a los municipios para promover cada año, una encuesta de personas que alcanzan la edad escolar y proveer a su llamada para registrarse. "(LDB, 1971). Nada teniendo a ver con la educación infantil.

El concepto de la guardería asistencial y filantrópica cambia después de la Constitución de 1988, que dice que "la educación pre-escolar se considera necesaria, de derecho de todos y se incluye en la política educativa, a raíz de un concepto pedagógico, complementando la acción de la familia, y no más asistencial, convirtiéndose en el deber del Estado y el derecho del niño ". (Art. 227).

En la definición de que "el deber del Estado con la educación es garantizado con [...] el atendimento en guardería para niños de 0-6 años de edad" (punto IV, art. 208), la Constitución crea una obligación para el sistema educativo. Hay entonces un gran paso hacia una nueva visión de la guardería, del niño y de la educación.

Más tarde, en 1996, viene otra re formulación de la Ley de Directrices y Bases de Educación Nacional, en que la educación infantil es conceptuada, en el art. 29, "como dirigida a niños de hasta 6 años de edad, a fin de complementar la acción de la familia y la comunidad, con miras al desarrollo integral de los niños en todas sus formas: física, psicológica, intelectual y social"

Con el principio constitucional del derecho a la educación desde el nacimiento y la concepción de la educación inicial como la primera etapa de educación básica (LDB, art. 29), si sigue el camino para la construcción de la nueva guardería, y un nuevo papel tuvo que ser dado ella y a los profesionales que trabajan en ella. Sustituye, entonces, el carácter asistencial de las guarderías, por la preocupación con el bienestar y desarrollo del niño en su conjunto. (Pierri, 2009, p. 04)

Cómo dice la profesora Angela Dalben: "Si sabe que la idea de cuidar y proteger no exime de la necesidad de preparar y educar, y exige preparación de los profesionales y recursos de apoyo que permiten la formación de un sujeto que actúe de forma autónoma y competente en el entorno social" (2002, p. 27).

Si una nueva guardería estaba surgiendo junto a una nueva concepción del niño, se necesita profesionales para trabajar en estas instituciones para garantizar una educación de calidad y cuidado de los pequeños. Para garantizar esta calidad, es necesario cambiar el enfoque tradicional-higienista que se ha creado desde hace muchos años en las guardería, y trabajar la otra parte de la educación infantil con una nueva visión de lo maestro, una visión en la que ha tenido otro papel que no sea proveedor de cuidado de niños.

En la actualidad, la visión de este profesor es muy diferente del pasado, hoy podemos decir que este profesional desempeña el papel de oyente y facilitador del proceso de enseñanza-

aprendizaje, es decir, ya no es el cuidador, pero ahora es el responsable no sólo para el cuidado de los niños pequeños, pero también para hacer con que, a partir de sus acciones diarias, si pueda abrir un abanico de posibilidades educativas.

El rendimiento de las posibilidades evolutivas de los niños resulta ser estrechamente vinculada a los comportamientos con los que el adulto no guía, no expresa, ni mucho menos enseña, pero se refiere a situaciones en las que, al mismo tiempo, es presencia tranquila y disponible, no sólo para valorar las contribuciones de los niños, sino también para dejar espacio para las intervenciones de programación de los mismos. El papel central que pertenece siempre a la figura adulta no es para ponerse en el centro de la actividad o la atención de los niños, por ejemplo, expresando evaluaciones, pero es en la sistematicidad con la que, a través de intervenciones directas e indirectas, ha garantizado cada situación de la correspondencia entre la experiencia vivida por los niños y las metas educativas. (Foni apud Bondioli; Matovani, 1998, p. 146)

En Brasil, son muchos los documentos relacionados con las diversas funciones del maestro de escuela primaria - que se extiende hasta los maestros de educación infantil. Como ejemplos podemos citar la Propuesta de Directrices para Formación Inicial de Profesores de Educación Básica, que data de 2000; el Parecer CNE / CES 009/2001, que establece las Directrices Nacionales para la Formación de Docentes de Educación Básica, y el Referencial para Formación de Profesores de 2002, estos documentos trabajan la cuestión profesional y habla de ciertas cualidades para la educación profesional.

Con respecto a la Propuesta de 2000, especifica las funciones del profesor de educación infantil:

- Trabajar con grupos de educación infantil, con la comprensión que la primera infancia es una etapa de aprender a cuidarse, para entender el valor de las lenguas y la aproximación progresiva a las prácticas del grupo de referencia socio-cultural;
- Brindar atención y educación a los niños desde el nacimiento hasta los tres años, desde el entendimiento de que a esta edad, los niños son más dependientes y su aprendizaje es centrada en el cuerpo y en las relaciones afectivas, emocionales y basadas en la imaginación;
- La construcción de una relación positiva con los niños de cero a tres años, a partir de la comprensión del papel de la imitación, la interacción y el juego como constitutiva del lenguaje infantil y de cuidados críticos con la higiene y la salud;
- Organizar situaciones de aprendizaje adecuadas para los niños de cuatro a seis años a partir de la constatación de que viven un proceso de ampliación de experiencias relacionadas con la construcción de lenguajes y objetos de conocimiento, teniendo en cuenta el desarrollo en los aspectos emocional, psico-social, físico, cognitivo y lingüístico;
- Planificar pedagógicamente la educación infantil, haciendo la elección de contenidos e sus didácticas, teniendo la gestión del ambiente escolar en la educación infantil, teniendo en cuenta el

desarrollo específico y el aprendizaje en los grupos de edad 0-3 años y 4-6 años;

- Trabajo con niños con necesidades especiales desde la perspectiva de la inclusión.

Esta propuesta demuestra una preocupación para el aprendizaje en cuanto al contenido, es decir, a partir del entendimiento del niño, es importante que los maestros creen situaciones de aprendizaje que no necesariamente se tienen en cuenta sus deseos y anhelos. La planificación está estrechamente vinculada a la educación primaria y secundaria, ya que da prioridad a la asimilación de los contenidos.

El documento difiere las diferencias entre los niños de 0 a 3 y 4 a 6 años, como si, a los primeros, lo necesario es el cuidado y, a los segundos, habría un mayor énfasis en los contenidos a tratar y enseñar/;, incluso el aspecto entre el cuidado / educación se reduce al contenido de la enseñanza y el cuidado del cuerpo.

El Parecer 009/2001 enumera cuantitativamente las funciones de estos profesionales, que son:

- Orientar y mediar la instrucción para el aprendizaje del estudiante;
- Comprometerse con el éxito del aprendizaje de los estudiantes;
- Asumir y saber atender a la diversidad;
- Fomentar las actividades de enriquecimiento cultural;
- Desarrollar prácticas de investigación;
- Desarrollar e implementar proyectos de desarrollo de planes de estudio;
- Uso de nuevas metodologías, estrategias y materiales de apoyo;
- Desarrollar hábitos de cooperación y trabajo en equipo.

Del análisis de estos temas, podemos concluir que a el maestro se da toda la responsabilidad por el aprendizaje y el desarrollo del niño. Es necesario que el sea articulador entre la familia y la escuela, sea gerente responsable por los proyectos y directrices que se aplican, "mediador" del conocimiento, para crear, explorar y reinventarse a sí mismo, por último, es el que debe guiar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y saber cómo trabajar con todos los problemas de la escuela, siempre teniendo en cuenta el importante papel de la familia, la comunidad y la escuela en su conjunto y, por otra parte, el documento no habla sobre el hecho de que los niños están interesados en los "temas sugeridos".

El poco que el Parecer 009/2001 se refiere específicamente a la educación infantil, se refiere al cuidado y la educación, lo que permite una única dimensión de la educación para la educación inicial y fundamental, que define exactamente lo que:

"En lo que respecta al grupo de edad de cero a seis años, teniendo en cuenta la diferencia entre la guardería y preescolar, además de los cuidados esenciales, una tarea importante en la actualidad es la de favorecer la construcción de la identidad y la autonomía del niño y su conocimiento del mundo. (2001, p. 10)

Este documento no proporciona información específica sobre el papel de la formación del profesorado en la primera infancia, pero sólo delega tareas a los profesores en general.

El documento más reciente que trabaja el tema de la formación del profesorado, que data de 2002, ya muestra una mayor preocupación por el conocimiento de la cultura del niño por parte del profesor, para que desde allí se puede hacer de su planificación:

Una educación que apunta a desarrollar diferentes habilidades - cognitivo, afectivo, emocional, físico, éticos, estéticos, sociales y personales – necesita de profesores que conocen los niños [...] en sus diferentes dimensiones como personas. En la vida de los estudiantes [...] están especificidades que necesitan ser conocidas, aspectos específicos en los que el maestro necesita para poder actuar. (2002, p. 84/85)

De esto, podemos notar la diferencia en el pensamiento y la función de este maestro en un corto tiempo, el resultado de la investigación en el campo y luchas por el reconocimiento de los profesores y desarrollo profesional.

El tema de la formación de docentes para la educación infantil, más allá de los oficiales debe entenderse como un requisito para aquellos que deseen actuar con el cuidado y la educación de los niños. Nosotros debemos mirar para lo "requisito" de formación desde la perspectiva de la ley, es un derecho de lo profesional, como es derecho de los niños. Y cuando trato del tema de la capacitación, es importante aclarar lo que debe ser una educación de calidad con extensas lecturas, horas de estudio y dedicación, es la única manera, a desmitificar la idea de que, para actuar en la educación preescolar, no se requiere estudio por parte del profesor, pero solo paciencia y dedicación.

Los maestros entonces deben cumplir con las abordajes pedagógicos críticas que reflejan esta nueva ideología del niño, del maestro y de la educación infantil, como es el caso de un enfoque muy importante, aceptado no sólo en Brasil, que es la "pedagogía de la escucha." Debo añadir que las informaciones sobre el método descrito anteriormente, son el resultado de la investigación privada y aún requiere de mucho estudio para seguir desarrollándose.

En Italia, más concretamente en la comarca de Reggio Emilia, las escuelas de la infancia - el nombre dado a las primeras instituciones de educación infantil – han como propuesta pedagógica a "pedagogía de la escucha" en el que los niños están constantemente siendo escuchados y estas líneas están siendo registrados por los maestros, convirtiéndose en la base de proyectos educativos, informes y diarios de clase.

A partir de esto significa que el trabajo de este maestro es visto como algo importante y directamente relacionado con el desarrollo de los niños. Este desarrollo se produce a través de

experiencias significativas y relevantes oportunidades de aprendizaje, de acuerdo con los intereses y deseos de los niños, en una perspectiva educativa que se los prioriza, no en detrimento a los adultos, mas sino haciendo de este, parte integral e importante en el proceso.

Según Malaguzzi¹ (Edwards et al, 1999), los puntos principales a ser aprendidos por los profesores en formación que se ofrece y que deben guiar el trabajo a desarrollar con los niños son:

- Aprender a interpretar los procesos en curso en lugar de esperar para evaluar los resultados;
- Aprender a enseñar a los niños nada más que lo que pueden aprender por sí mismos;
- Sea consciente de las percepciones que se forman en los adultos y sus acciones;
- Ser consciente del riesgo de expresar juicios muy rápidamente;
- Introducir el plazo de los niños, cuyos intereses sólo aparecen en el curso de la actividad o las negociaciones que se derivan de esta actividad;
- Darse cuenta de que escuchar a los niños es necesario y práctico;
- Saber qué actividades deberían ser tan numerosas como las teclas de un piano y todas ellas implican los actos de la inteligencia infinita cuando los niños reciben una amplia variedad de opciones para elegir;
- Tenga en cuenta que la práctica no debe ser separado de los objetivos o valores, y el crecimiento profesional se debe en parte por el esfuerzo individual, pero en una discusión mucho más rica con los colegas, padres y expertos;
- Sepa que puede participar en el reto de observaciones longitudinales y pequeños proyectos de investigación que impliquen el desarrollo o las experiencias de los niños.

Malaguzzi describe, en líneas generales, los fundamentos filosóficos y las ideas básicas de este enfoque. Según él, en la década de 1960, las principales influencias filosóficas y educacionales que recibió, se originó a partir de las obras de Dewey, Wallon, Claparède, Decroly, Makarenko, Vygotsky, Erikson, Brofenbrenner, Bovet, Ferrière, Freinet y Piaget. En la década de 1970, las principales influencias de la obra en Reggio Emilia fueran de Carr, Shaffer, Kaye, Kagan, Gardner, Hawkins, Moscovici, Morris, Bateson, Varela y von Foerster.

En la propuesta de estos pensadores, se hace evidente la necesidad de centrarse y concentrarse en el trabajo educativo del niño, a pesar de esta centralidad se considere insuficiente si no incluye a las familias y los maestros en el centro de interés.

La educación en las escuelas infantiles de Reggio Emilia, se basa en las relaciones y la

¹El maestro y educador Reggio, Loris Malaguzzi, fue el creador de la idea de Reggio Emilia, y, hasta su muerte en 1994, fue su principal motivación. Fue este profesor que enseñaba un principio que no hay disciplinas formales y que todas las actividades educativas se desarrollan a través de proyectos.

participación. Los valores deben ser colocados en su contexto, los procesos de comunicación y la construcción de una amplia red de intercambios recíprocos entre los niños y entre éstos y los adultos. El resultado de estas relaciones es llevar al niño a aprender a través de sus comunicaciones y experiencias. "El sistema de relaciones es, en sí, una capacidad prácticamente autónoma para educar" (Edwards 'et al', 1999, p. 79)

Los maestros de Reggio Emilia son grandes observadores, ya que este enfoque aumenta la curiosidad del niño y la imaginación, y la desafía a ver el mundo a su alrededor:

El papel de los adultos, tanto el profesor como atelierista, en el proceso de construcción y el aumento de la oportunidad de pensar acerca de algo es crear posibilidades para realizar las fantasías infantiles. [...] Estos profesores alientan a sus alumnos para llevar a cabo experimentos que al principio parecen poco prácticos a la escuela. En Reggio, los profesores utilizan estas fantasías, animándoles a discutir las posibilidades de nuevos experimentos. Con esto, el profesor toma las explicaciones y declaraciones de los estudiantes como objetos de estudio de los potenciales infantiles, para fomentar y promover el proceso creativo, señalando la importancia de respetar las ideas de otros y entender que los niños crean teorías verdaderas a partir de sus observaciones y la libertad de expresión de sus ideas llevan a hablar con un muy poético. (Miranda, 2005, p. 07)

El trabajo concreto de estas instituciones pone de manifiesto que se puede pensar en una educación infantil centrada en los niños, en la que el profesor se destaca como una parte clave del proceso de enseñanza-aprendizaje, junto con el niño y la familia, como Spaggiari llama los tres protagonistas en la guardería:

Estos [...] peronajes son tan indivisibles en su integración recíproca, y inseparables en su relación, que el bienestar y el malestar de uno de los tres no sólo son correlacionados, pero son interdependiente del bienestar y malestar de los demás. Este concepto de la interdependencia conduce a la conclusión de que la guardería sólo puede ser concebida y organizada como un lugar de "relación de a tres", donde la presencia y el papel de las familias es tan esencial como la presencia y el papel de los niños y educadores "(Bondioli, Mantovani, 1998, p. 100)

En este sentido, las familias también son esenciales para el proceso de desarrollo pedagógico en la escuela. Por su participación durante y después de las actividades, contribuyen significativamente a la formación de los niños, y de ellos mismos, en relación a la educación y organización del espacio de la escuela, y sirve también como una forma de mantener la lucha en defensa de una educación de calidad para la primera infancia. El maestro debe dejar espacio para una buena relación con las familias, de creer en su importante contribución al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En Reggio Emilia el sentido de la escuela es un poco confuso en el sentido de comunidad, y esta confusión es deliberada. No hay manera de pensar de un espacio físico limitado - que se llama la escuela - y otro espacio que, aunque muy cerca de la primera, esto es diferente y fuera - a los que atribuimos el nombre de la comunidad. En Reggio Emilia toda la comunidad escolar y por lo tanto los límites entre esta y la escuela se limitan sólo geográficamente, ya que todos sus miembros son

capaces de desarrollar una actividad educativa.

Por todas estas propuestas de trabajo, debe haber un plan que, como todo en las escuelas de Reggio, se realiza en forma conjunta y libre acceso a cualquier persona interesada. Los profesores de Reggio trabajan con lo que ellos llaman "plan de estudios emergente", que se caracteriza por establecer objetivos que no dan prioridad a las metas, pero se estipula lo que puede suceder después de un determinado proyecto, basándose en la experiencia y el conocimiento anteriores del grupo, teniendo en cuenta que cada niño tiene un ritmo y se inserta dentro de una cultura particular.

Los proyectos parten de una idea que está siendo sistemáticamente articulada por el grupo – lo grupo son los maestros y niños - a partir de esto, hay el proceso de exploración, en la que todos los implicados - esta parte del proceso se extiende también a familias - exploran esta nueva experiencia. A continuación, se le van a poner la organización de las ideas en forma de vídeo, dibujos, construcciones, fotografías, en fin, cualquier tipo de registro que los niños se identifican mejor para, al final, completar el proyecto, que se presenta como una celebración simbólica, es decir, una socialización, una manera de presentar lo que han hecho y aprendido.

Es importante destacar que la discusión impregna todo el proceso, porque ellos creen que es con el argumento que los niños organizan mejor sus ideas, expresan sus pensamientos y dictan las pautas a seguir.

La evaluación sigue como el último paso, en que los niños y los maestros - y sus familias, si así lo desean - evalúan, en conjunto, las ideas iniciales en comparación con lo que se construye. El maestro es un socio en este proceso, y su función consiste en ayudar, en la búsqueda de proveer y promover situaciones de trabajo donde los niños pueden aprender de forma efectiva, la construcción de su propio conocimiento:

Adultos [...] tienen un papel fundamental, ya que ayudan a los niños a organizar las reglas de trabajo, para sistematizar sus resultados y participar en la construcción con los niños, asegurándose de que la respuesta a la primera hipótesis es descubierto. Los maestros también hacen, todos los días, los informes diarios por escrito sobre el proceso. De esta manera tienen una secuencia de todos los descubrimientos y la construcción de una serie de respuestas para el proyecto. (Ferreira, 2004, p. 178)

Pronto, los maestros - junto con los niños, la familia y la comunidad - tienen un papel fundamental en la selección, organización y coordinación de proyectos, lo que demuestra que el papel del profesional no es de un transmisor de conocimientos, sino un observador activo, que escucha a los niños y guía de las distintas fases y aspectos de las actividades. Esta corriente pedagógica que valora el profesor y establece a él un importante papel en la construcción de la identidad de la pequeña infancia, es lo que estoy defendiendo y haciendo esfuerzo para que sea el tratamiento de todos los profesores del Brasil: "Teniendo en cuenta la trayectoria socio-histórica de

Italia y la región de Reggio Emilia, la experiencia educativa para los pequeños [...] sirve para reflexionar sobre la educación actual de Brasil" (Barros et al, 2009, p. 09). Esto, a diferencia del italiano, se caracterizó por la explotación y la otra copia de los modelos educativos provenientes de otros países. Solamente la investigación en el área se va a tratar de revertir la formación académica que ha existido desde la época de la colonización:

En la construcción de esta nueva escuela de la infancia que permita al niño el derecho a la infancia, nosotros no somos los pioneros, otros, como hemos visto, ya han comenzado de esta manera. No hay razón para que sea la última! En cambio, una educación infantil que nutren el desarrollo óptimo del potencial humano, los niños brasileños merecen y esperan vivir. (Mello, 2002. P. 11)

Como ya hemos comentado en este estudio, en Brasil, la educación preescolar fue la última zona que se ha contemplado en materia de legislación educativa, y hasta la fecha, es la víctima de los prejuicios y la discriminación, tanto de la sociedad, como de las autoridades gubernamentales, los prejuicios contra las capacidades de los niños pequeños y en cuanto a los educadores de la primera infancia.

Un cambio real en la estructura de la educación brasileña sólo se producirá cuando las instituciones y, especialmente, los que dictan las leyes en el país, comprendieren que la educación temprana es una parte importante, a menudo vital, en el proceso de desarrollo del niño, y el maestro que trabaja con niños de 0-6 años deben ser respetados en sus necesidades específicas, merecen un salario que acorde con la importancia de su papel actual en la sociedad y la educación de los niños pequeños, tenga el tiempo de estudio y de formación remunerada y dentro de sus horas mensuales, lo que garantiza educación continua y de calidad, una menor carga de trabajo, lo que le permite descansar en un trabajo que denota un desgaste físico y emocional muy grande, por lo tanto asegurar el suministro y la salud para hacer un buen trabajo en la institución, además de un plan de carrera consistente con la formación.

Poco a poco los pasos para la evolución del papel y la importancia cada vez mayor en relación con este trabajo se está dando, pero corresponde a nosotros, los profesionales de la educación, nos esforzamos por ampliar estos pasos hacia una política educativa que valore los maestros de educación infantil, asegurando una educación de calidad para los niños pequeños.

Me pongo como una profesional que trabaja en el área porque soy maestra en una institución de educación infantil en Brasil, en la ciudad de Campinas, que está en la Provincia de São Paulo, llamada Centro de Convivencia Infantil (CECI), que se alquila en la Universidad Provincial de Campinas (UNICAMP), bajo la dirección de la División de Educación Infantil y Complementar (DEDIC), cuya actual directora es la Prof^a. Dr^a. Roberta Rocha Borges².

² Currículo Lattes disponible en: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4795352P3>

En esta institución, trabajamos desde la perspectiva de que el niño debe ser el centro de la enseñanza-aprendizaje y el profesor debe sintonizar sus oídos para escuchar lo que tienen que decir. El enfoque de Reggio Emilia es ampliamente aceptado y estudiado - así como las teorías críticas a otras personas - en los momentos de la educación continua ofrecida por la dirección.

Trabajamos a través de la pedagogía de proyectos bajo la guía metodológica de autores como: Loris Malaguzzi, Celestin Freinet³, Lev S. Vygotsky⁴, entre otros. Estos proyectos se construyen a partir de la observación de los maestros en los grupos de niños, con el fin de, a partir de materias de interés para todos, iniciar proyectos con múltiples posibilidades de interacción y de investigación, que comienzan y terminan en cuenta el interés de grupo por tema.

Pero ni siempre fue así, la guardería en la UNICAMP, al igual que todas las guarderías en Brasil, nació bajo el punto de vista higienista y filantrópico de la atención, y sólo fue creada después de muchas reclamaciones de madres que trabajaban en la Universidad. Fue fundada en 1982, bajo el cuidado de las enfermeras, con un énfasis en la lactancia materna y el cuidado y el apoyo de los niños. En ese momento, los estudios e investigaciones en la educación infantil eran escasos y no se distribuyeron, a través del tiempo, se fue abriendo espacio para la información nueva y una nueva visión de la infancia.

Como se discutió en lo principio del texto, en 1988, con la nueva Constitución, la guardería es incluida en la política educativa de Brasil y, en 1996, con la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, se legaliza la educación infantil de 0-6 años. La guardería de la UNICAMP tuvo que adaptarse a esta nueva visión de la educación infantil - importante señalar que este proceso, por lo menos en relación con el CECI, fue largo y muy lento.

Poco a poco, los cuidadores fueron siendo reemplazados por personas que hacían recreación y, años más tarde, estos fueron reemplazados por maestros, con formación en la escuela secundaria, lo magisterio. Hoy, después de la aparición de la nueva directora en 2009 – que, por primera vez en la historia de 28 años de CECI es una educadora y no una enfermera - los profesores están tomando la oportunidad de la promoción al nivel superior después de completar sus estudios en pedagogía.

³ Freinet propuso un cambio en la escuela, porque esta estaba muy teórica y, por lo tanto, desconectada de la vida. Sus propuestas educativas están basadas en la investigación sobre el pensamiento de los niños y cómo construir su conocimiento. Según Freinet, el aprendizaje mediante la experiencia sería más efectivo porque si los estudiantes hacen un experimento y tienen éxito, ellos van a avanzar y repetir el procedimiento, pero no avanza solo, necesita la colaboración de la profesora.

⁴ Pensador importante en su área (psicología) fue pionero en la idea de que el desarrollo intelectual de los niños es una función de las interacciones sociales y las condiciones de vida. Vygotsky particulariza el proceso de enseñanza y aprendizaje en “obuchenie” expresión, una expresión única de la lengua rusa que pone al niño y el maestro en una relación entre sí.

Este cambio en el nivel de formación de los profesores fue el cambio más notable en el enfoque educativo utilizado en el CECI - un enfoque que no existía hasta hace poco, cuando se utilizaba solamente los ideales filantrópicos de cuidado y atención.

Este cambio metodológico ha influido directamente en la calidad de la educación para los niños de esta institución, un proceso que puede ser observado a través del tiempo por los profesores y los actores que participaron en él. Al principio, las actividades, que se produjo al azar antes - cuando se llevó a cabo - comenzó a ser más elaborado, la formación en el local de trabajo comenzó a suceder y la planificación de los profesores se fueron quedando cada vez más cambiantes y se actualizando a través del estudio de los diferentes enfoques pedagógicos. Hasta que llegamos a donde estamos hoy, con un punto de vista de los niños como autónomos, únicos en sus características y productores de cultura, con la idea de que la familia debe hacer parte de un proyecto escolar en el cual ella es de suma importancia para el desarrollo del niño, y con la visión de un profesor facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje, que es tan importante como el niño y su familia, en respeto a su trabajo, que es desarrollado con mucho estudio, cariño e dedicación.

Y es así que el Centro de Convivencia Infantil de la Universidad Provincial de Campinas mejora su atendimento a los niños pequeños a cada día, desarrollando un trabajo de cooperación y respeto entre el maestro, niño y familia, siempre tratando de mejorar todos los aspectos de esta triada importante, garantizando así una educación infantil de calidad.

Bibliografia

Ariès, P. (1981) *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara.

Barros, F. & Colombiani, F. & Barbosa, T. (2009) O Espaço da Educação Infantil e o Direito à Infância: A Experiência de Reggio Emilia. *Anais do 3º Encontro de Direitos Humanos*. Universidade Estadual de São Paulo.

Bondioli, A. e Mantovani, S. (1998) *Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva*. Porto Alegre: Artmed.

Bonneti, N. (2007) O Professor de Educação Infantil, um Profissional da Educação Básica: E sua especificidade? *Edital ANPED*, 07, 01-18. Retirado 12 de maio de 2011, a partir de <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-1779--Int.pdf>. Acesso em 12/05/2011

Borges, R. (2009) *Curso de extensão universitária PROEPRE : contribuição para formação de professores da creche*. Tese de Doutorado defendida na Universidade Estadual de Campinas. Campinas, Brasil.

BRASIL. *Consolidação das Leis do Trabalho*. (1943) Rio de Janeiro.

_____. *Constituição: República Federativa do Brasil*. (1988) Brasília.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. (1961) Brasília.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. (1971) Brasília.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília.

_____. MEC/COEDI. (1994) *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília.

_____. MEC/SEF. (2002) *Referenciais para Formação de Professores*. Brasília.

_____. MEC/SEMTEC. (2000) *Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica*. Brasília.

_____. MEC. (1998) *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, Brasília.

_____. Parecer CNE/CES 009/2001. (2001) *Diretrizes Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica*. Brasília.

Dalben, A. (2002) *Educação Infantil: o desafio da oferta pública*. Belo Horizonte: Segrac.

Edwads, C. e Gandini, L. e Forman, G. (1999) *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.

Ferreira, V. (2004) As Perspectivas Teóricas da Abordagem de Projetos. *Contrapontos*. 1, 169-187.

Gonçalves, R. (2002) A História das Creches. *Brasil Escola*, 1, 01-09. Retirado 13 de maio de 2011, a partir de <http://monografias.brasilecola.com/pedagogia/a-historia-das-creches.htm>

Hamze, A. (2004) A Arte de Registrar Idéias. *Brasil Escola*, 3, 01-11 Retirado 12 de maio de 2011, a partir de <http://educador.brasilecola.com/trabalho-docente/arte-ideias.htm>

Mello, S. (2001) Concepção de criança e democracia na escola da infância: a experiência de Reggio Emília. *Revista Científica da Fundação Carlos Chagas*, 2, 83-93.

Miranda, H. (2005) O imaginário das escolas de Reggio Emilia, Itália. *Anais do 1º Seminário: Educação, Imaginação e as Linguagens Artístico-Culturais*. Universidade Estadual de Santa Catarina.

Pierri, S. (2009) Creche - de Serviço Assistencial a Instituição de Ensino: Um Panorama Histórico. *Anais do VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas*. (pp. 01-07) Universidade Estadual de Campinas.

Pistrak, M. (2009) *A Comuna Escolar*. São Paulo: Expressão Popular.