

## La actividad del niño como factor de desarrollo

**Autora:** María Mercedes Civarolo

**Institución:** Universidad Nacional de Villa María - Argentina

**Palabras clave:** actividad espontánea - desarrollo - inteligencia - niño - corriente fluida de actividad - provocación - dimensión estética.

La presente investigación, de carácter aplicada, fue desarrollada en la UNVM. El problema abordado intenta dar respuesta a la pregunta: *¿Cómo es la actividad espontánea del niño/a pequeño y cuál son sus características?*

Profundizar en la actividad espontánea del niño en situaciones experimentales especialmente diseñadas, en las cuales, la dimensión estética, por lo general olvidada en las propuestas didácticas escolares, constituyó un aporte significativo. Ciertos elementos de provocación y sorpresa seleccionados para estimular la génesis natural de la actividad del niño en un espacio conocido pero transformado radicalmente, invitaron a los niños a actuar libremente en el entorno y a dar impulso a la actividad.

Los objetivos principales estuvieron orientados a conocer el tipo de actividad espontánea que el niño/a desarrolla, si es posible identificar una estructura, etapas y componentes universales en el fluir de la misma, qué valor tiene la exploración y un ambiente estéticamente provocativo, así como también, qué tipo de interacciones se entablan entre pares y con los materiales y de qué manera se facilita u obtura la génesis y el fluir de la actividad.

Un ambiente experimental no convencional, donde fue posible la observación, el registro mecánico junto al análisis interpretativo posterior de los datos desde una perspectiva cualitativa, permitieron describir el tipo de actividad que desarrollan los niños, como surge y fluye imbricando procesos de desarrollo de la inteligencia.

El mayor aporte del estudio son las contribuciones para la elaboración de una teoría como de implicaciones didácticas innovadoras para la educación de la infancia.

Introducción:

*“El niño esta hecho de cien. Tiene cien lenguas, cien manos, cien pensamientos, cien maneras de pensar, de jugar y hablar, cien siempre cien...; y de cien le roban noventa y nueve. ” Loris Malaguzzi*

Cuando uno observa sin detenimiento “el hacer” de los niños en el jardín de infantes concluye erróneamente que todos despliegan el mismo nivel de actividad, pero al intensificar la mirada puede apreciar que la actividad presenta similitudes pero también particularidades. Algunos niños experimentan con los materiales, mientras otros trabajan con un nivel muy alto de planificación, de ejecución y persiguen determinados resultados; algunos pueden ver los problemas que la actividad les va planteando y pueden encontrarles solución, mientras otros van dando respuesta a las preguntas que se derivan de la misma o formulan nuevas preguntas que invitan a nuevas actividades. La actividad natural del niño, surge y fluye en forma espontánea y se va sucediendo en el tiempo y en esa actividad, la inteligencia se manifiesta y construye.

**El presente estudio, de carácter exploratorio - descriptivo fue realizado en la UNVM y su objetivo principal fue interpretar cómo es la actividad del niño de cuatro y cinco años, de distintos niveles socioeconómicos y culturales, de escuelas públicas y privadas de la provincia de Córdoba, en situaciones experimentales diseñadas especialmente y de una fuerte impronta estética. Se buscó desentrañar las características de la actividad de los niños/as y establecer relaciones con el desarrollo de la inteligencia, así como también, pensar derivaciones para una práctica de enseñanza respetuosa de la cultura de la infancia.**

**El foco de estudio es la actividad libre y espontánea, que tiene su génesis a partir de distintos estímulos, inquietudes, necesidades o intereses y que se desarrolla y fluye hasta que el niño/a la abandona, es decir, la da por finalizada.**

La actividad es acción y se vuelve experiencia y en esa experiencia si bien es factible distinguir una gramática universal de la actividad (Lewin, 1986), los niños/as manifiestan formas diferentes de percibir y conocer el mundo y múltiples maneras de darle sentido a la propia experiencia; así como también usan su mente y resuelven problemas y situaciones complejas creativamente, por caminos alternativos múltiples. Por lo general, la escuela hace caso omiso de esta diversidad y quizás por desconocimiento, se empeña en favorecer prácticas homogeneizadoras y cada vez más académicas (Bredenkamp, 1997) que ignoran las características de los niños/as,

cercenando la actividad natural como las posibilidades de aprendizaje y desarrollo. Existe además un determinado grado de inconsciencia ingenua respecto de, algunas formas de intervención adulta e interacciones entre pares que más que favorecer el desarrollo lo obturan y sobre ciertas propuestas didácticas que se justifican en la búsqueda de efímeros logros, de carácter instrumental, basadas en actividades denominadas escaparates (Hoyuelos, 2008) que ofrecen ciertas escuelas infantiles, que para captar clientes y adquirir prestigio, en nombre de una mal entendida calidad educativa, fuerzan y meten prisa a la infancia (Pikler, E. 1995) y coartan las actividades espontáneas y libres como el juego, usurpando el derecho del niño/a a tener tiempo libre (Ver [Hirsh-Pasek, K.](#) y [Golinkoff, R.](#), 2005). Dice Malaguzzi, “que el respeto a los ritmos de maduración individual, es absolutamente un respeto cultural hacia la infancia” (Citado por Hoyuelos, 2008).

Por otra parte, sabemos que los comportamientos inteligentes están determinados por una acumulación de experiencias al respecto y que la inteligencia no se produce al margen del aprendizaje (Feldman y Gardner, 1994). Por lo tanto, como educadores, pensar qué experiencias planteamos a los niños, qué tiempo dedicamos a la actividad natural y espontánea que prefieren y cuál es su aporte al desarrollo, implica una decisión ética y es condición primordial de una buena praxis docente. Respetar sus necesidades, peculiaridades e intereses completa este presupuesto que se apoya en la premisa de la diversidad en la cual el desarrollo cognitivo es diferenciado, que cada persona tiene un perfil particular de inteligencia y que accede al conocimiento a través de puntos de acceso preferidos. Todo esto llevó a formular el siguiente problema de investigación: ¿Cómo es la actividad espontánea del niño/a pequeño y cuál son sus características?

Se trató de responder las siguientes preguntas auxiliares: ¿Cómo es la actividad espontánea del niño/a?, ¿Qué tipo de actividades espontáneas desarrollan en determinados ambientes?, ¿Puede identificarse una estructura en la actividad?, ¿Existen etapas identificables en el fluir de la actividad?, ¿Las etapas de la actividad se dan en todos los niños?, ¿Pueden visualizarse componentes en la actividad: trabajo, juego, creatividad y aprendizaje?, ¿Qué valor tiene la exploración en la actividad y un ambiente estéticamente provocativo?, ¿Qué tipo de interacciones se entablan entre pares y con los materiales y de qué manera se facilita u obtura la génesis y el fluir de la actividad?

De la interpretación realizada y sin perder de vista la cautela que requieren las conclusiones, fue posible identificar una gramática general de la actividad más allá de los contrastes socio económicos y culturales que existían entre los niños y también,

componentes de la actividad: trabajo, juego, aprendizaje y creatividad que se presentan de manera interrelacionada. Es de destacar que la exploración se constituyó en el rasgo predominante de la actividad y en el motor de la misma. Por otra parte, el ambiente estético cargado de estímulos y materiales novedosos, sugerentes y provocativos, invitó a la exploración avanzada, posibilitando la génesis y el fluir de la actividad y la realización de producciones simbólicas de un alto nivel de complejidad cognitiva y creatividad.

Con respecto a los materiales que se ofrecieron a los niños y las interacciones que entablaron con ellos, difirieron según las características del material y sus posibilidades. Estas interacciones fueron positivas, cuando facilitaron la génesis y el fluir de la actividad o negativas, al obturarla. Lo mismo ocurrió con las interacciones entre pares.

Puede concluirse que la actividad, desde el punto de vista evolutivo, es imperiosa para el niño porque le permite no solo aprender y representar el mundo exterior sino manifestarse y fundamentalmente desarrollarse. La actividad es inherente a la infancia y un rasgo definitorio de su cultura.

#### Objetivos del trabajo

#### Objetivos generales:

1. Generar conocimiento sobre la actividad del niño a partir de situaciones no convencionales y elementos de provocación que invitan a la acción
2. Derivar implicaciones didácticas para la educación infantil

#### Objetivos específicos:

1. Descubrir cómo es la actividad espontánea del niño y de qué manera fluye.
2. Identificar la estructura y componentes de la actividad discriminando niveles (etapas) y características peculiares.
3. Comprender al niño como actor, protagonista, gestor de la actividad, legítimo otro, en su integridad, en su capacidad de conocer y aprender sin descuidar el aspecto emocional de la inteligencia
4. Conocer cómo opera la mente del niño durante la actividad que despliega y la complejidad del pensamiento que suscita.
5. Tratar de visualizar etapas de experimentación, planificación y ejecución en la actividad.

6. Comprobar de qué manera la dimensión estética y determinados elementos de provocación se instituyen como elementos generadores de actividad
7. Contrastar diferentes teorías explicativas sobre la inteligencia del niño a través de la actividad que despliega.
8. Comenzar a pensar la educación infantil y su didáctica desde una pedagogía más respetuosa de los derechos y potencialidades de los niños
9. Transferir los resultados de la investigación a través del dictado de cursos de capacitación que posibiliten al maestro repensar críticamente sus presupuestos teóricos como sus estrategias didácticas y en especial su visión antropológica del niño como sujeto de derechos con potencialidades, en procura de generar prácticas pedagógicas más respetuosas de la infancia.

### Marco teórico

El marco teórico de investigación que presentamos se sustenta principalmente en las teorías de Guideon Lewin de la “Libre Corriente de actividad del niño” aplicada en los jardines experimentales en Israel y en la propuesta de Loris Malaguzzi materializada en las escuelas infantiles de Regio Emilia, Italia. Se toman también como antecedentes, libros y ponencias presentadas sobre el tema en distintos congresos nacionales e internacionales, por la directora del proyecto, productos de reflexiones sobre investigaciones anteriores sobre el niño, basadas en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner y de la Teoría del Desarrollo No universal de David Feldman como los Proyectos Spectrum de la Universidad de Harvard y Spectrun Argentina de evaluación de capacidades destacadas (perfiles cognitivos) en niños pequeños, desarrollado en la Universidad Nacional de Villa María durante el periodo 2004-2007.

### LA TEORIA DE LA CORRIENTE DE ACTIVIDAD DE GUIDEON LEWIN

La actividad humana no solo es reacción al ambiente como pensaban la mayoría de los psicólogos al comienzo del siglo XX. Es mucho más que la actividad del organismo que necesita de estimulación con el objeto de asegurar un desarrollo saludable de sus sistemas ya que sin actividad degenera y no se permite funcionar apropiadamente.

La teoría de la corriente de actividad de Lewin, trasciende esta explicación biológica. Parte del supuesto que los educadores se interesan por la actividad del niño, por el valor que tiene para su formación, sin embargo, pocos conocen sus reglas y procesos, los que le impide de alguna manera enriquecer el desarrollo del mismo. El enfoque progresista de

la corriente de actividad en educación infantil se sostiene en los presupuestos que se detallan a continuación:

1. La actividad tiene cuatro componentes: juego, trabajo, aprendizaje y creatividad que están siempre presentes.
2. Todas las actividades tienen el mismo valor pedagógico
3. Existe una gramática de la actividad
4. La estructura de la actividad es universal y constante:
5. La actividad es expresión de la identidad individual

La teoría de Lewin pone al niño y sus necesidades en el centro del proceso educativo y enfatiza la autoexpresión creativa. Se basa en cuatro conceptos que son parte del aprendizaje y los generaliza a la actividad en general:

La CONCIENCIA: significa reconocer los parámetros del aprendizaje – eventos, objetos, gente u opiniones. Incluye experiencia, interés, atención, sensibilidad. La conciencia se necesita cuando los niños trabajan, cuando juegan y son creativos. La actividad con todos sus componentes, genera conductas que expresan conciencia, porque los niños usan materiales, participan con otros chicos y pueden explicar sus metas, propósitos y acciones.

La EXPLORACION: es lo que caracteriza la actividad. Sin exploración no puede haber trabajo, ni puede haber aprendizaje y creatividad. Cuando se enfatiza solamente el aprendizaje, que por sí mismo es muy importante, se tiende a verlo como la parte más importante. Cualquiera que observe a los niños jugando verá cuanto se involucra explorando en las posibilidades de su juego. Lo mismo sucede con el trabajo y la creatividad, ambos son imposibles sin una temprana y constante exploración.

El PREGUNTAR: Es uno de los componentes más importantes en el desarrollo cognitivo, pero éste ocurre por la actividad general.

La UTILIZACIÓN: es la aplicación de la experiencia anterior a nuevas situaciones, para la comprensión de situaciones, personas y materiales. Si bien es importante para todos los componentes de la actividad, es quizás más importante en el trabajo y la creatividad, que en el juego y el aprendizaje. Pero en ningún caso esto provee nuevos insights (visión interior) respecto de cualquier cosa que el niño esté haciendo.

### UN MODELO DE ACTIVIDAD Y DE PARTICIPACION ACTIVA

Lewin sigue el pensamiento de Bredekamp, aunque realiza algunos cambios, suplanta el concepto aprendizaje por el de actividad que incluye al término aprendizaje. En este

modelo pedagógico, los niños toman conciencia: experimentan, se interesan por áreas específicas, atienden y perciben la actividad de los otros. Cuando exploran observan materiales, recolectan información, descubren, constituyen opiniones y comprensiones, crean significados personales. Al preguntar, examinan, investigan, ofrecen explicaciones y focalizan en lo que hacen, generalizan, relacionan con los aprendizajes y conocimientos previos, comparan sus propios pensamientos con el de otros. Aplican lo aprendido en situaciones diferentes, ya que se convierte en algo funcional, y le permite formular nuevas hipótesis.

Los educadores deben abocarse a crear un ámbito rico, proveer nuevas oportunidades introduciendo nuevos objetos, personas y eventos, asumir posición ante problemas que requieren respuestas y soluciones, reaccionar ante intereses de los niños mostrando su propio criterio y entusiasmo. Deben facilitar ayuda y apoyo en la exploración, hacer preguntas abiertas, extender el juego, respetar el pensamiento del niño. Participar e involucrarse activamente haciendo posible la corriente libre de la actividad desde el contenido a otros contenidos aptos para los intereses y potencialidades del niño.

La participación activa del educador con diferentes niños y en variadas actividades, crea un ejemplo educativo al crear una situación en la cual los niños pueden aprender observando de la actividad del educador. Pero la involucración en la participación es importante no solo por la actividad en sí misma. El educador transmite el mensaje a los niños de que la actividad es importante, que tiene un significado social, que antes de cada decisión hay una búsqueda de soluciones apropiadas, que el encuentro entre personas que saben y las que quieren saber es un encuentro entre iguales e individuos independientes. Que pueden prestarle ayuda para comprender, para focalizar la atención, puede proveerles información cuando es requerida, y concederles tiempo para formular preguntas. De esta manera, el educador puede crear recursos y ayudar a los niños a aplicarlos en nuevas situaciones, en el mundo real y proveer situaciones significativas para usar el conocimiento.

La teoría de Lewin propone un Jardín de Infantes diferente. La Corriente de la Libre Actividad, respeta las posibilidades, el potencial y las preferencias de los niños. La intervención del profesor en la actividad pedagógica, provee de un ejemplo educativo y crea relaciones entre niños y educadores que es similar a las relaciones entre aprendices y maestros. Estas relaciones en cualquiera de los casos difieren de aquéllas que se dan en otros sistemas educativos, donde lo que las caracteriza es el diálogo activo (Lassri, 1990)

Este jardín de infantes se instituye desde la idea de *taller activo*, en el cual emerge una atmósfera singular como diferentes relaciones entre los tres factores educativos y en

función de la representación antropológica sustentada. En el siglo XX la representación humana propuesta en diferentes teorías psicológicas ha cambiado varias veces. En un comienzo era concebida como una persona condicionada, como explica el Conductismo. La reacción a otras pinturas humanas aparecieron y trataron consistentemente de resolver sus conflictos internos y externos, con el objeto de usar todo el potencial humano, como lo explica el Psicoanálisis. Más tarde, aparece la representación humana de una persona activa que cambia su entorno para poder usar y promover sus potencialidades, como dice Piaget en su teoría. La Teoría de una "Educación Diferente" según Lewin, sostiene una imagen humana activa y sus comienzos se encuentran en la temprana infancia. El concepto de inteligencia que subyace se basa en la idea de proceso por el cual el niño elabora su pensamiento a partir de la acción, tal cual lo explica la Teoría Psicogenética de Piaget. El planteo filosófico social que lo respalda es el de los valores de una sociedad productiva, donde el niño en su acción busca concretar su pensamiento en *productos* creados por él y que se transforman luego en productos sociales.

La actividad espontánea del niño se compone de cuatro elementos: juego, trabajo, creatividad y aprendizaje y denota su medio físico y social pero también existe un sistema de leyes de la actividad comunes a todos los seres humanos.

Son tres los estadios en la evolución de la actividad:

- 1- Descubrir las posibilidades del objeto e instrumento. Hacer con ellos cosas.
- 2- Aprender a controlar y manejar los materiales dando lugar a las primeras combinaciones significativas
- 3- Intentar concretar objetos determinados a partir de ideas o llevar a cabo varios experimentos, lo que permitiría sostener que en la etapa más alta o compleja de la actividad los niños planifican, manufacturan y construyen.

## LA FILOSOFIA DE LORIS MALAGUZZI Y EL MODELO DE LAS ESCUELAS INFANTILES DE REGGIO EMILIA

Italia tiene una larga tradición en teorías y programas innovadores de educación infantil. Exactamente un siglo después de que Montessori abriera la Casa dei Bambini en Roma, la diversidad de interpretaciones italianas existentes sobre la calidad de los programas de educación inicial continua dando cuenta de una preocupación constante. En la actualidad, el intercambio y la reflexión permanente contribuyen al extenso valor cultural asociado con el periodo de l'infanzia (niñez temprana). En este contexto, no existe duda alguna de que Reggio Emilia ha sido y sigue siendo la pieza



clave en un movimiento progresista de renovación pedagógica abocado a atender los derechos de la infancia.

Al igual que las propuestas israelíes de avanzada, se considera que *la niñez es hoy* (González Cuberes, 2000) y que proporcionar las mejores oportunidades a edad temprana debe ser una prioridad ineludible. La filosofía del revolucionario mentor de Reggio, Loris Malaguzzi, se sintetiza, en la idea de una educación para el niño que favorezca el desarrollo como sujeto libre y creativo, que ya no es concebido como predeterminado biológicamente, y mucho menos por el ambiente. Su desarrollo no se concibe encerrado en esquemas de estadios lineales o de acumulación continua y los procesos de aprendizaje, aunque pensados intencionadamente no deben ligarse a modelos preestablecidos, sino potenciar el protagonismo constructivista de los sujetos implicados. El conocimiento avanza a través del conflicto cognitivo, la contradicción, y el error, en un marco de incertidumbre e imprevisibilidad. La inteligencia, siguiendo las tesis piagetianas, es entendida como un proceso, una capacidad general única, estrategia de adaptación a situaciones nuevas, prescinde de una mirada innatista y la suplanta por una constructivista que se cimienta en las experiencias cotidianas del niño que le hacen ser protagonista y autor de su propio aprendizaje. No es sólo de carácter cognitivo, sino que tiene que ver con el mundo de las emociones que afectan la conducta inteligente. (Hoyuelos, Alfredo, 2007). Para Malaguzzi todos los niños son inteligentes, y este optimismo proporciona, sin lugar a dudas, nuevas responsabilidades al maestro y a la vez gran libertad cuyo peso podrá soportar mediante una apuesta a las posibilidades del niño (Spaggiari, 1999).

Las categorías que conforman esta postura pedagógica se resumen en las siguientes nociones:

- el rol del ambiente estéticamente preparado como maestro,
- la existencia de múltiples lenguajes simbólicos de los niños,
- la documentación como evaluación y soporte,
- proyectos a largo plazo (progettazione),
- el maestro(a) como investigador(a),
- la relación educativa adulto-niño basada en el respeto mutuo en el que ambos se viven como fuentes de riquezas y recursos,
- íntimas relaciones entre el hogar, la escuela y la comunidad.

El modelo pedagógico propone educar al niño integralmente a partir de tres experiencias educativas fundamentales (Frabboni, 1985):

1. La entrada y participación del niño en el escenario de su territorio vital, dentro de la ciudad-barrio-pueblo, custodios del mundo de cosas y valores de los que él mismo es testigo
2. El cuidado por el desarrollo de las necesidades ligadas con la comunicación, la fantasía, la exploración, la construcción, el movimiento, el juego y la acción personal
3. Una experiencia de socialización que sea, al mismo tiempo, asimilación e interiorización de normas y valores de la sociedad adulta.

En base a estos principios la escuela se configura centrando la atención en la identidad del niño, su condición como sujeto de derecho, su relación con la familia y la cultura de origen; es la escuela de las experiencias y de los saberes que lleva a trabajar contenidos de la experiencia lingüística, plástica, científica, motriz, musical, etc. Es la escuela centrada en la participación e integrada en la ciudad que se asume como auténticamente educadora.

El modelo no tiene un solo punto de referencia teórico, por el contrario, Malaguzzi ha sabido enriquecerse de múltiples aportes de la ciencia y el arte y en especial de la investigación psicológica relacionada con el desarrollo infantil. El modelo se deriva a posteriori de la experiencia concreta, lo que supone del maestro una concepción didáctica basada en la reflexión y la producción y apropiación de conocimientos frutos de la investigación sobre la enseñanza (Spaggiari, S. 1995).

Las ideas de Malaguzzi, en especial su creencia de que la creatividad es una forma característica de pensar y responder al mundo han sido posteriormente trasladadas a alianzas de búsqueda entre los maestros(as), los atelieristas (maestros/as de arte) y los pedagogos (coordinadores/as de pedagogía); para descubrir y fomentar los lenguajes simbólicos de los niños y niñas.

Una clave importante está en el concepto de observación-documentación que pone en duda una mirada objetiva o neutral. El equipo docente se asume parte de la situación a observar y se piensa construyendo la realidad junto a los grupos de niños; enseñanza y aprendizaje están dentro de un proceso de *escucha ya que* la palabra del niño tiene valor, y de sintonía recíproca. La observación implica una interpretación de los procesos en la búsqueda de indicadores que se relacionan con las hipótesis y tesis que se están desarrollando. Se documenta todo lo que acontece por medio de fotografías, notas escritas, filmaciones, registros de diálogos e intervenciones de los participantes como testimonio de lo que ocurre. Las interpretaciones se realizan de manera colectiva. También son utilizadas por los niños para encontrar nuevas perspectivas y los ayuda a incrementar la comprensión de sí mismos.

En Reggio se habla de proyecto o proyección y no de programación, decisión fundamentada en la idea de que el conocimiento sigue un proceso de avances,

retrocesos y estancamientos en múltiples direcciones, y lleva a confrontaciones y a la co-construcción de la realidad. Cada criatura crea teorías, es portadora de valores, construye significados y se toma su tiempo para conocer.

La dimensión estética ocupa un lugar de privilegio en la propuesta. Es parte de una estructura de pensamiento que siempre es capaz de procesos evolutivos, ligados a la búsqueda de la belleza como algo inherente, natural y una necesidad primaria de nuestra especie.

La idea de Gregory Bateson: "...lo estético es una estructura que comunica" y el pensamiento de Kant que dice que debe existir "un libre acuerdo entre la mayor parte de las facultades, en el que el intelecto, la imaginación y la razón son ecuanímes", dan sentido a la idea de educación como proceso creativo. La atención estética aparece como filtro de la interpretación del mundo, como actitud ética, una forma de pensamiento que requiere atención, porque supera la simple apariencia de las cosas, y muestra aspectos y cualidades inesperadas e impensadas de ellas.

Hillman habla de la importancia tanto de la escucha de los lugares como de la calidad y gusto de las ciudades, de las viviendas, de los puestos de trabajo, y de las consecuencias de la fealdad sobre la salud mental de los hombres. Por qué entonces, ¿no hacerla extensiva a las escuelas? Basta con echar una mirada rápida a la historia de nuestra especie para hallar en cada época y cultura, la presencia del cuidado formal y la atención a la dimensión estética en las obras de arte como en los ornamentos cotidianos. ¿Por qué entonces la formación escolar atribuye tan poca importancia a la estética en los procesos de aprendizaje?

El mundo de la escuela reggiana aparece como un entorno de calidad, diferente e insólito. "La infancia se halla por lo general encerrada en un modelo de vida determinado a priori, conformista y simplificado, mientras que, de hecho, para bien o para mal, vive integrada e imbricada con el mundo del adulto, pero las especificidades que la caracterizan deben ser observadas y descubiertas con la atención y el amor necesarios para poder estar listos para dialogar con ellos" (Vea Vecchi, 1999) El sentimiento estético, es transversal a varias disciplinas; no se halla ligado solo al arte, sino que se convierte en modalidad de búsqueda, clave de interpretación y lugar de experiencia. Esta posición llevó a Malaguzzi a introducir un taller y un atelierista en cada sesión de cada escuela de la infancia ocasionando una verdadera revolución educativa. De esta manera, el trabajo sobre los lenguajes visuales (que por naturaleza son sensibles y están próximos a todos los otros lenguajes poéticos), la dimensión estética encuentra una expresión tangible.

Las referencias al mundo del arte, reinterpretadas por las elaboraciones y el imaginario de los niños, llevan a insólitas sugerencias, y la mayor parte de las veces a unos niveles inesperados de expresividad, de emoción, de sensibilidad y de calidades estéticas. En este proceso de parentesco con el mundo del arte han nacido modalidades de trabajo difundidas visiblemente por toda la escuela, en el entorno, propuestas didácticas, procesos y productos finales. El taller busca desarrollar una continua acción dialéctica con la pedagogía, en la que imaginación y razón confrontan en la búsqueda de equilibrios y alternancias, construyendo por medio de la educación espacios innovadores de gran interés. Es testimonio de ello la particular forma de observación y documentación de los procesos que se utilizan en las instituciones reggianas capaz de mantener a la didáctica alejada del riesgo (siempre al acecho) de convertirse en una repetición idéntica y agotada.

En la búsqueda de mejores prácticas de enseñanza que hagan realidad el anhelo de educar en la diversidad hacemos nuestra la lucha por una educación más respetuosa de la cultura de la infancia tal cual lo propugnaron Lewin y Malaguzzi con el objeto principal de evitar, de esta manera, que en las aulas haya niños que sean considerados *marginados académicos* (Civarolo, 2005) por el simple hecho de que la escuela escatime esfuerzos a la hora de conocer quién es su alumno, cuál es su perfil de inteligencia y de qué manera fluye la actividad que desarrolla para enseñar en consecuencia. El presente proyecto de investigación busca incrementar el conocimiento sobre el niño pequeño y su actividad, generando hipótesis que permitirán en una segunda instancia derivar propuestas didácticas respetuosas de la infancia y de sus potencialidades para favorecer procesos de desarrollo de la inteligencia en sentido amplio.

#### Antecedentes o estado de la investigación

La investigación ha finalizado pero aun se sigue haciendo transferencia (cursos de capacitación y presentación en congresos) y generando productos (actualmente se está escribiendo un libro que será publicado por la editorial EDUVIM) y se han publicado artículos con referato internacional en España y Colombia. También ha dado lugar a nuevas preguntas que se han canalizado en dos nuevas investigaciones en curso:

- 1- "Evaluación de factores madurativos y cognitivos relacionados con el aprendizaje y las dificultades escolares"

2- "Estudio de las connotaciones socio-culturales, psicológicas y pedagógicas del concepto de infancia en la actualidad"

### Aspectos metodológicos

La investigación se inscribe en el paradigma cualitativo. El conocimiento deviene de una lógica inductiva y es el resultado de la contrastación de modelos teóricos con un corpus de información obtenido de la realidad particular investigada.

La vigilancia epistemológica se realiza a través de la triangulación de investigadores y análisis de consistencia entre la teoría y los datos.

### Muestra:

La investigación fue realizada en dos jardines de infantes, uno público perteneciente a una zona muy carenciada de la ciudad de Villa Nueva y otro privado de la ciudad de Villa María. Decisión que permitió establecer si el contexto socio económico y cultural incide en la manifestación de la actividad del niño. La muestra deliberada y por cuotas (50% niños y 50% de niñas) estuvo conformada por pequeños grupos, de cuatro niños cada uno para cada prueba experimental, pertenecientes a salas de cuatro y cinco años. La selección de los mismos se realizó a partir de entrevistas con las maestras. La actividad de los niños comienza en un espacio no convencional experimental especialmente diseñado y a través de situaciones y materiales de provocación, que no responden a un área temática ni a un dominio particular del conocimiento. Dado el tamaño y característica de la muestra los resultados de la investigación son considerados provisionales.

Con respecto a las técnicas e instrumentos de recolección de datos. Se recurrió a la observación, al registro etnográfico, y al registro mecánico a través de video y audio.

Se presentó a los niños dos situaciones experimentales que se resumen en el siguiente cuadro:

Prueba	Descripción	Elementos de provocación
N ° 1	Espacio estéticamente preparado con telas, cintas y papeles de colores que delimitan a manera de laberinto. Canastas con materiales de naturaleza, gemas de colores, papeles de diferentes tij pinturas, pinceles, cintas, etc.	-mesa de luz -mesa paleta
N ° 2	Se mantiene el espacio modificado por los niños en la prueba anterior y se agregan nuevos materiales y nuevos elementos de provocación.	-mesa de arena -mesa paleta -retroproyector

### Resultados alcanzados y/o esperados

Se cumplieron los objetivos previstos. Fue posible identificar la estructura y los componentes de la actividad espontánea discriminando niveles sus características peculiares. Fue factible visualizar etapas de experimentación, planificación y ejecución en la actividad como comprobar que la dimensión estética y determinados elementos de provocación se instituyen como elementos generadores de actividad. Los resultados permitieron derivar implicaciones ara la didáctica y se están transfiriendo a través del dictado de cursos de capacitación. A fin de año se editará un libro con la investigación.

### Aportes de la investigación a la toma de decisiones

Los resultados de la investigación tendrían que poder impactar en quienes toman la decisiones políticas vinculadas a la infancia y en los educadores para generar cambios en las propuestas educativas y didácticas en los jardines de infantes y primeros años de escolaridad primaria.

### Aportes de la investigación a los temas de la región.

Uno de los temas relevantes que se erige en una deuda sostenida es la revisión de las políticas vinculadas a la infancia y su desarrollo. Generar acciones que posibiliten mejorar la situación de los niños en la provincia de Córdoba implica diseñar e implementar propuestas no solo asistenciales sino educativas respetuosas de una cultura de la infancia, por lo tanto la investigación puede ser un aporte relevante.

### Bibliografía

- CEPAL. *Anuario estadístico de América Latina y el Caribe* [on line], 2005. Disponible en: <http://www.cepal.org> – Fecha de consulta: 26-12-07
- BAQUERO, Ricardo; NARODOWZKI, Mariano. “¿Existe la Infancia?”. En Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 1994. Pág. 61-63.
- BISQUERRA, Rafael. *Métodos de investigación educativa*. Ediciones CEAC, Barcelona, 1988.
- BREDEKAMP, Sue; COPPLE, Carol. (Eds.). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. NAEYC. ED, Washington, DC., 1997.
- CIVAROLO, M. Mercedes. *Los presupuestos de un jardín de infantes experimental argentino*, Conroe, Texas, 2001.

- CIVAROLO, M. Mercedes. *"Inteligencias múltiples y Proyecto Spectrum. Una alternativa para educar en la diversidad"*. Conferencia presentada en el I Seminario Internacional *"Desarrollo de la Inteligencia del niño en la sociedad del conocimiento"*. Universidad de San Martín de Porres, Lima, 2004.
- CIVAROLO, M. Mercedes. *"Conocer mejor al alumno. Una llave para evitar la marginalidad académica en la escuela"*. Ponencia presentada en las *Jornadas Revisión crítica de la relación entre inclusividad y marginalidad*. Escuela Recuperadora Pablo VI, Villa Nueva, 2005.
- CIVAROLO, M. Mercedes. *"Cuando la escuela dificulta el desarrollo de la Inteligencia"*. En Revista Internacional Magisterio, N° 24. Editorial Magisterio, Bogotá, Dic.2006-Enero 2007. Pág. 20-23.
- CIVAROLO; M. Mercedes. *Las inteligencias múltiples*. EDUVIM, Villa María, 2009.
- DE ZUBIRÍA SAMPER, Julián. *"Cinco mitos sobre la inteligencia y el talento"*. En *Revista Internacional Magisterio* n° 24. Editorial Magisterio, Bogotá, 2006. Pág. 36-39.
- FELDMAN, David. *Beyond Universal in Cognitive Development*. Ablex, Norwood, N.J., 1980.
- GONZÁLEZ CUBERES; María Teresa. [Jardín maternal II: propuestas de organización y didáctica](#). Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2000. Pág. 3-15.
- HOYUELOS, Alfredo. *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Octaedro, Madrid, 2006.
- HOYUELOS, Alfredo. *La complejidad en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Octaedro, Madrid, 2003.
- ESCUELAS INFANTILES DE REGGIO EMILIA. *La inteligencia se construye usándola*. Morata, Madrid, 1999.
- LEWIN, Guideon. Papers traducidos del inglés.
- VIGOTZKI, Lev. *Obras escogidas*. Visor, Buenos Aires, 2003.
- SZULANSKI, Susana. y STEIN, Rebeca. *La educación infantil en Israel*. Amanecer, Israel, 2000.
- SZULANSKI, Susana. *"La actividad en el desarrollo integral del niño"*. Revista Internacional Magisterio N ° 24. Bogota, 2007.

