

# OMEPE: THEORY INTO PRACTICE *LA THÉORIE DANS LA PRATIQUE* TEORÍA EN LA PRÁCTICA

No. 3, 2020



**Organización Mundial para  
la Educación Preescolar - OMEP**  
Sánchez de Bustamante 191 - 2°K  
CP (1173) Ciudad Autónoma de  
Buenos Aires, Argentina  
[www.worldomep.org](http://www.worldomep.org)



**OMEPE. Theory Into Practice****About us**

OMEPE is an international, non-governmental and non-profit organization, founded in 1948. It defends and promotes children's human rights throughout the world, focused on the education and care of children from birth to 8 years. OMEPE is present in more than 70 countries and has special consultative status with the United Nations Economic and Social Council (ECOSOC). OMEPE is part of the Coordinating Group of the Collective Consultation of NGOs Education 2030 (CCNGO/ Education 2030) of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).

**Permissions**

No written permission is necessary to reproduce an excerpt, or to make photocopies for academic or individual use. Copies must include a full acknowledgement and accurate bibliographic citation.

**Cover Photo:**

Panayiotis, 4,5 años, Montessori Kindergarten, OMEPE Cyprus.

**OMEPE: Teoría en la Práctica****Sobre nosotros**

OMEPE es una organización internacional, no gubernamental y sin fines de lucro, fundada en 1948. Defiende y promueve los derechos humanos de la infancia en todo el mundo, enfocado en la educación y cuidado de niños y niñas desde el nacimiento a los 8 años. La OMEPE está presente en más de 70 países y tiene estatus consultivo especial en el ECOSOC de las Naciones Unidas. Es miembro del Grupo Coordinador de la Consulta Colectiva de ONG Educación 2030 (CCONG / Educación 2030) de la UNESCO.

**Permisos**

No se necesita permiso por escrito para reproducir un extracto o hacer fotocopias para uso académico o individual. Las copias deben incluir un reconocimiento completo y una cita bibliográfica precisa.

**Foto de portada:**

Panayiotis, 4,5 años, Montessori Kindergarten, OMEPE Cyprus.

**OMEPE : La Théorie dans la Pratique****Qui sommes-nous ?**

L'OMEPE est une organisation internationale, non gouvernementale et à but non lucratif, fondée en 1948. Elle défend et promeut les droits des enfants à travers le monde; elle est axée sur l'éducation et les soins donnés aux enfants, de la naissance à 8 ans. L'OMEPE est présente dans plus de 70 pays et a un statut consultatif spécial auprès de l'ECOSOC des Nations Unies et à l'UNESCO. Elle est membre du Groupe de Coordination de la Consultation Collective des ONG Education 2030 (CCONG / Education 2030) de l'UNESCO.

**Autorisations**

Aucune autorisation écrite n'est requise pour reproduire un extrait ou faire des photocopies à des fins académiques ou individuelles. Les copies doivent inclure une reconnaissance complète et une citation bibliographique exacte.

**Photo de couverture:**

Panayiotis, 4,5 años, Montessori Kindergarten, OMEPE Cyprus.



Organisation Mondiale pour L'Éducation Préscolaire  
World Organization for Early Childhood Education  
Organización Mundial para la Educación Preescolar

## CONTENIDO

<b>Editorial</b>	<b>5</b>
Mercedes Mayol Lassalle Presidenta Mundial de OMEP	
<b>Presentación</b>	<b>11</b>
Susana Alicia Caballero OMEP Argentina	
<b>Las puertas de mi clase</b>	<b>17</b>
Mari Carmen Díez Navarro Escuela Infantil Aire Libre Alicante España	
<b>Evaluación de procesos interactivos en centros de primera infancia uruguayos. Propuesta para evaluar su calidad</b>	<b>20</b>
Fernando Salinas-Quiroz, Universidad Pedagógica Nacional, México Verónica Cambón y Paola Silva Universidad de la República, Uruguay	
<b>Quête - festival écologie</b>	<b>25</b>
Les enfants pour la protection de la terre! María Gerasina OMEP Rusia	
<b>El desarrollo de habilidades científicas en el marco de la educación para el desarrollo sostenible (EDS)</b>	<b>30</b>
Beatriz Elena Zapata Ospina Tecnológico de Antioquia. Colombia	
<b>Reinventamos nuestro patio:</b>	<b>35</b>
Prácticas de enseñanza - aprendizaje sobre Educación para el Desarrollo Sostenible Mariela Patricia Allois – María Celeste Brem Argentina- Entre Ríos-Villa Elisa	

<b>Educación para el desarrollo sostenible en la primera infancia</b> Revisión de experiencias de investigación sobre prácticas de enseñanza Marlene Fermín-González Universidad Finis Terrae Selma Simonstein Comité Chileno OMEP	<b>39</b>
<b>Audiovisuales y educación ambiental</b> Una propuesta para la familia Odet Noa-Comans, Dayamy Lauzán-Eiras e Hilda Pérez Forest OMEP Cuba	<b>44</b>
<b>L'éducation à la paix dans la petite enfance</b> Mie OBA Fukuyama City University, OMEP Japan.	<b>47</b>
<b>Prácticas que nos cambian sin darnos cuenta</b> Cristina Rodrigues Buenos Aires, Argentina	<b>52</b>
<b>Acompañar lúdicamente el desarrollo emocional infantil</b> Reflexiones Éticas y Estéticas para las Infancias en un Mundo Complejo Juan Augusto Laplacette UBA-CONICET, SAPI Argentina	<b>59</b>
<b>Memorias de una maestra bilingüe y multicultural</b> Dorothy (Eiddona) Selleck	<b>65</b>
<b>Orientación para los futuros autores</b>	<b>69</b>
<b>Submission Guidelines</b>	<b>71</b>
<b>Conseils aux futurs auteurs</b>	<b>73</b>

## EDITORIAL

### Mercedes Mayol Lassalle

Presidenta Mundial de OMEP

[worldpresidency@worldomep.org](mailto:worldpresidency@worldomep.org)

**OMEP: Theory Into Practice / OMEP: La Théorie dans la Pratique / OMEP: Teoría en la Práctica** nació en junio de 2017, cuando el Comité Ejecutivo de la OMEP decidió crear una nueva revista, que se publicaría online, con el objetivo de compartir prácticas educativas dedicadas a la primera infancia, a través de una propuesta flexible, receptiva, disponible y gratuita.

El primer número planteó una perspectiva amplia, abordando los ejes históricos del trabajo de la OMEP: la construcción de culturas de paz, los derechos humanos y el juego en la primera infancia. Para el segundo número se incluyó una amplia diversidad de artículos que mostraron perspectivas culturales diversas en la construcción de las prácticas educativas y las teorías que las sustentan. Ese segundo volumen planteó la diversidad de significados que tiene la calidad de la enseñanza en entornos para la primera infancia, destacando, que las pedagogías del siglo XXI deben honrar a los niños e incluirlos en su propio aprendizaje, haciendo espacio para que sus voces sean escuchadas y sus derechos sean respetados.

Los dos primeros números se publicaron en idioma inglés, y para 2020 el Comité Ejecutivo de la OMEP resolvió realizar este tercer número en español y francés, que también son idiomas oficiales de la organización.

Esta revista virtual pretende jugar un rol particular en la lógica de la construcción del conocimiento pedagógico y didáctico vinculado con la educación de la primera infancia. Gran parte de los sistemas de evaluación de las revistas desalientan a los profesores, las profesoras y nóveles investigadores e investigadoras a publicar, debido a los excesivos requerimientos y sus enfoques excluyentes.

**OMEP: Teoría en la Práctica** cuenta con una rigurosa Revisión por Pares, pero el escrutinio de los artículos está enfocado en apoyar el empoderamiento y el desarrollo profesional de los educadores a través de la construcción conjunta de una epistemología de la práctica (Schön, 1992). Se tiene la intención de poner de relieve el conocimiento profesional del docente, asumiendo como punto de partida los saberes y el arte que forman parte de su práctica efectiva y, por sobre todo, sus reflexiones en la acción, normalmente atravesadas por la incertidumbre, la singularidad y el conflicto.

**OMEP: Teoría en la Práctica** aspira a convertirse en una herramienta para compartir el conocimiento de los colegas de la OMEP en tanto comunidad de práctica comprometida con la educación y el cuidado de la Primera Infancia. Cabe señalar que una comunidad de práctica es “un grupo de personas que comparten un interés, un conjunto de problemas, o una pasión sobre un tema, y quienes profundizan su conocimiento y experiencia en el área a través de una interacción continua que fortalece sus relaciones” (Etienne Wenger, 2002).

El hecho de que sea virtual permite establecer contacto con personas lejanas y ámbitos diversos. Esta mirada pluricultural y geográficamente diversa claramente enriquece la propuesta y las perspectivas profesionales y humanas.

El saber pedagógico surge de una triple relación entre la práctica, la reflexión y la tradición del oficio. “Donde la práctica se constituye en la cotidianidad, la reflexión en el proceso, casi natural sobre dicha cotidianidad que permite el vínculo crítico de los diversos fragmentos de las estructuras disciplinarias que convergen en el oficio, y

por último, con la tradición de este donde se hace presente el saber acumulado por la profesión”(De Tezanos, 2002).

Para que esta revista sea fructífera requiere de la participación y el diálogo entre los colegas de la OMEP, aportando sus conocimientos y a la vez sugiriendo temas importantes a tratar. Les alentamos, entonces, a participar activamente, para que así logremos progresar en comunidad.

## Referencias:

- De Tezanos, A. (2007) Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y ciudad*. Núm. 12 (2007): Maestros investigadores y saber pedagógico. Disponible en: <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/175>
- Schön, D (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. España: Paidós.
- Wenger, Etienne; Richard McDermott, William Snyder (2002) *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.

## EDITORIAL

**By: Mercedes Mayol Lassalle**

OMEP World President

*worldpresidency@worldomep.org*

**OMEP: Theory Into Practice / OMEP: La Théorie dans la Pratique / OMEP: Teoría en la Práctica** was born in June 2017, when the OMEP Executive Committee decided to create a new journal, to be published online, with the aim of sharing educational practices dedicated to early childhood, through a flexible, responsive, available and free proposal.

The first issue raised a broad perspective, addressing the historical axes of OMEP's work: the creation of cultures of peace, human rights, and early childhood play. For the second number, a wide variety of articles were included that showed diverse cultural perspectives in the construction of educational practices, as well as the theories that underpin them. This second volume raised the diversity of meanings of the quality of teaching in early childhood settings, stressing that the pedagogies of the 21st century should honor children and include them in their own learning, making room for their voices to be heard and their rights to be respected.

The first issues were published in English, and by 2020 the OMEP Executive Committee decided to carry out this third issue in Spanish and French, which are also the official languages of the organization.

This virtual journal aims to play a particular role in the logic of the construction of pedagogical and didactic knowledge linked to early childhood education. Many of the journal evaluation systems discourage educators and new researchers from publishing, due to excessive requirements and their exclusionary approaches.

**OMEP Theory Into Practice** has a rigorous Peer Review evaluation system, but the scrutiny of the articles is

focused on supporting the empowerment and professional development of educators through the joint construction of an epistemology of the practice (Schön, 1992). It is intended to highlight the professional knowledge of the teacher, assuming knowledge and art as starting points that are part of their effective practice. Above all, to describe their reflections in action, usually crossed by uncertainty, singularity and conflict.

**OMEP Theory Into Practice**, aspires to become a tool to share the knowledge of OMEP colleagues as a community of practice committed to early childhood education and care. It should be noted that a community of practice is “a group of people who share an interest, a set of problems, or a passion on a topic, and those who deepen their knowledge and experience in the area through continuous interaction that strengthens their relationships” (Etienne Wenger, 2002).

The fact that it is virtual allows readers to contact people from different areas. This multicultural and geographically diverse view clearly enriches the proposal with a variety of professional and human perspectives.

Pedagogical knowledge arises from a triple relationship between practice, reflection, and the tradition of the trade. “Where the practice is constituted in the daily life, the reflection in the process, almost natural on said daily life that allows the critical link of the various fragments of the disciplinary structures that converge in the trade, and finally, with the tradition of this where the knowledge accumulated by the profession becomes present” (De Tezanos, 2002).

For this journal to be fruitful it requires participation and dialogue among OMEP colleagues, providing their knowledge while suggesting important topics to be addressed. We encourage them to participate actively, so that we can make progress in community.

### References:

De Tezanos, A. (2007) Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante. Educación y ciudad. Núm. 12 (2007): Maestros investi-

gadores y saber pedagógico. Available in: <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/175>

Schön, D (1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. España: Paidós.

Wenger, Etienne; Richard McDermott, William Snyder (2002) Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.

# ÉDITORIAL

**Par: Mercedes Mayol Lassalle**

Présidente Mondiale de l'OMEP

[worldpresidency@worldomep.org](mailto:worldpresidency@worldomep.org)

**OMEP: Theory Into Practice / OMEP: La Théorie dans la Pratique / OMEP: Teoría en la Práctica** est né en juin 2017, lorsque le Comité Exécutif de l'OMEP a décidé de créer une nouvelle revue qui sera publiée en ligne dans le but de partager des pratiques éducatives dédiées à la petite enfance, à travers une édition flexible, réactive, disponible et gratuite.

La première publication a traité une perspective large, abordant les axes historiques de l'œuvre de l'OMEP: la construction de cultures de paix, des droits de l'homme et du jeu dans la petite enfance. Le deuxième numéro comprenait une grande variété d'articles montrant des perspectives culturelles diverses dans la construction des pratiques et des théories éducatives qui les sous-tendent. Ce deuxième volume a relevé la diversité des significations données à la qualité de l'enseignement dans les milieux de la petite enfance, soulignant que les pédagogies du XXI<sup>e</sup> siècle devraient honorer les enfants et les inclure dans leur propre apprentissage, prendre leurs voix en considération et respecter leurs droits.

Les deux premiers numéros ont été publiés en anglais. En 2020, le Comité exécutif de l'OMEP a décidé de faire ce troisième numéro en espagnol et en français, qui sont également les langues officielles de l'organisation.

Cette revue virtuelle vise à jouer un rôle particulier dans la logique de construction de connaissances pédagogiques et didactiques liées à l'éducation de la petite enfance. Une grande partie des systèmes d'évaluation des revues découragent les enseignants et les jeunes chercheurs de publier, en raison d'exigences excessives et de l'exclusivité de leurs approches.

**La Théorie dans la Pratique** possède un système d'évaluation rigoureux par les Pairs. Mais l'examen minutieux des articles est axé sur le soutien de l'autonomisation et du développement professionnel des éducateurs par la construction conjointe d'une épistémologie de la pratique (Schön. 1992). Il vise à mettre en évidence les connaissances professionnelles de l'enseignant, en supposant comme points de départ la connaissance et l'art comme faisant partie de l'efficacité de sa pratique. Surtout pour décrire ses réflexions en action, généralement traversées par l'incertitude, la singularité et les conflits.

**La Théorie dans la Pratique** aspire à devenir un outil pour partager les connaissances des collègues de l'OMEP en tant que communauté de pratique engagée dans l'éducation et les soins de la petite enfance. Il convient de noter qu'une communauté de pratique est «un groupe de personnes qui partagent un intérêt, un ensemble de problèmes, ou une passion sur un sujet, et ceux qui approfondissent leurs connaissances et leur expérience dans le domaine par une interaction continue qui renforce leurs relations» (Etienne Wenger, 2002).

Le fait qu'elle soit virtuelle vous permet d'entrer en contact avec des personnes éloignées et de zones diverses. Ce regard multiculturel et géographiquement diversifié enrichit clairement la proposition et les perspectives professionnelles et humaines.

La connaissance pédagogique découle d'une triple relation entre la pratique, la réflexion et la tradition du métier. «Lorsque la pratique est constituée dans la vie quotidienne, la réflexion sur le processus, presque naturelle dans cette vie quotidienne, permet de faire le lien critique

entre les différents fragments de structures disciplinaires qui convergent dans le travail, et enfin, la tradition des connaissances accumulées par la profession, devient présente” (De Tézanos, 2002).

Pour que cette revue soit fructueuse, il faut participer et dialoguer avec les collègues de l’OMEP, en leur fournissant les connaissances tout en suggérant des sujets importants à aborder. Nous vous encourageons donc à participer activement, afin que nous puissions faire progresser la communauté.

## Références:

- De Tezanos, A. (2007) Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y ciudad*. Núm. 12 (2007): Maestros investigadores y saber pedagógico. Disponible en: <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/175>
- Schön, D (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. España: Paidós.
- Wenger, Etienne; Richard McDermott, William Snyder (2002) *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.

# PRESENTACIÓN

*“Pero si el mundo está todo lleno de palabras y no nos habíamos dado cuenta”*

(Ana, 5 años)

## Susana Alicia Caballero

OMEP Argentina

[susana.caballero@de.fcen.uba.ar](mailto:susana.caballero@de.fcen.uba.ar)

Les damos la bienvenida a la tercera edición de la revista online de **OMEP: Theory Into Practice / OMEP: La Théorie dans la Pratique / OMEP: Teoría en la Práctica**. En este número se encontrarán artículos en español y en francés de investigadores, especialistas y docentes de diferentes países que abordan variadas temáticas en relación con la Atención y Educación para la Primera Infancia (AEPI).

**Mari Carmen Diez Navarro**, de la Escuela Infantil Aire Libre de Alicante, España, presenta un artículo marcado por el simbolismo; que plantea cómo los espacios y rincones de una clase se dotan de significación para quienes los habitan: los niños y las niñas y sus maestras/os. Un artículo en el que metafóricamente, las puertas se abren hacia el mundo, hacia otros pensares y decires, o se cierran para generar un espacio íntimo y cuidado para los aprendizajes.

Continuamos la lectura con un artículo del equipo de **Fernando Salinas-Quiroz**, de la Universidad Pedagógica Nacional de México, y **Verónica Cambón y Paola Silva**, de la Universidad de la República del Uruguay. Éste aborda un trabajo de investigación, que tuvo por objetivo evaluar las habilidades de las educadoras para atender a las señales del niño y la niña, interpretarlas correctamente y responder apropiadamente. Se analiza la capacidad de responsividad que deben tener las educadoras y cuidadoras, destacando la importancia de la sensibilidad para establecer relaciones e interacciones de base segura, fundamentadas en el marco de la Teoría del Apego.

A continuación, **María Gerasina**, de OMEP Rusia, presenta el artículo donde se aborda una interesante propuesta de Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS).

El proyecto muestra cómo los niños y las niñas preescolares pueden contribuir a la comprensión de los modos innovadores de interacción humana con la naturaleza y reflexionar sobre cómo preservar y mejorar la salud de la Tierra. Un proyecto ambicioso y convocante en el que participaron 500 jardines de infantes del norte de Rusia.

El cuarto artículo llega desde Colombia, escrito por **Beatriz Elena Zapata Ospina**, del Tecnológico de Antioquia. Aborda un trabajo de investigación que propone el desarrollo de habilidades científicas en los niños y niñas sustentada en el Proyecto Mundial de la OMEP sobre la EDS. El trabajo destaca la posibilidad de construir aprendizajes conceptuales, actitudes y prácticas para contribuir a un futuro humano justo y ecológicamente sostenible.

**Mariela Patricia Allois y María Celeste Brem**, docentes de Entre Ríos, Argentina, presentan otra propuesta en el marco de la EDS. Un proyecto se plantea el objetivo de reinventar el patio del jardín de infantes “Hogar de Niños”, junto con toda la comunidad educativa, para convertirlo en un espacio que invite a los niños y las niñas al juego en un ambiente seguro y estéticamente concebido. Un espacio que permita el despliegue y desarrollo de variados juegos corporales y la creatividad, y que al mismo tiempo promueva procesos de enseñanza y de aprendizaje vinculados con la educación ambiental, fomentando prácticas sustentables.

**Selma Simonstein**, de OMEP Chile y **Marlene Fermín-González**, de la Universidad Finis Terrae son las autoras de otro artículo relacionado con la EDS. El trabajo se propone identificar las tendencias de investigación educativa que vinculan las prácticas de enseñanza en la primera

infancia con la EDS, así como conocer las perspectivas del enfoque. Asimismo, se realiza un análisis desde un enfoque holístico e interconectado de los diversos proyectos de investigación que se vienen realizando desde el 2010, en el marco de la OMEP. De esos proyectos surge la Escala de Calificación OMEP-EDS (2019). El artículo aporta una exhaustiva referencia bibliográfica relacionada con la temática, en torno a la Agenda Educativa 2030, sobre la que vienen trabajando diferentes países.

El séptimo artículo llega desde OMEP Cuba y sus autoras son **Odet Noa-Comans, Dayamy Lauzán-Eiras e Hilda Pérez-Forest**. Se destaca la importancia de la educación ambiental desde edades tempranas, para preparar a los niños y las niñas para el pleno disfrute de la vida a partir de la protección y transformación del entorno. Presentan una propuesta para trabajar utilizando medios audiovisuales como estrategia para acercar a la infancia y sus familias a las tradiciones culturales de la comunidad. El proyecto fue coordinado por el Centro de Referencia Latinoamericana para la Educación Preescolar, CELEP, y la experiencia presentada forma parte del proyecto “Acercamiento de los niños y las niñas de la primera infancia y sus familias a una cultura audiovisual”.

**Mie Oba** de la Fukuyama City University, miembro de la OMEP Japón, presenta una propuesta para trabajar, como dice la autora, “paso a paso y desde muy pequeño”, la noción de Paz dentro del marco de la Educación para la Paz. La utilización de la técnica japonesa Kamishibai (palabra que significa “drama de papel” como forma de contar historias) articula el trabajo de expresión corporal de los niños y niñas, con la construcción de grullas, símbolos de la Paz (a través de la técnica del origami).

**Cristina Rodríguez** desde Buenos Aires, Argentina aborda diferentes sugerencias didácticas para trabajar con las nuevas tecnologías con los niños y las niñas pequeños/as.. El artículo plantea la posibilidad de interactuar con otros recursos a través de enlaces a otros recursos. Asimismo

permite a los lectores, detenerse y escribir sus propias ideas y actividades a realizar con sus estudiantes.

**Juan Augusto Laplacette** Universidad de Buenos Aires Argentina y Miembro de la Sociedad Argentina de Primera Infancia. Aborda aspectos del desarrollo emocional infantil, a través del juego como eje transversal. El autor toma dos ejemplos de la literatura infanto-juvenil, para plantear dos paradigmas muy diferentes en relación al abordaje de lo emocional en las infancias. Asimismo, analiza la importancia de los adultos en el acompañamiento lúdico del desarrollo emocional infantil, subrayando el valor de la plasticidad del adulto y de la promoción de encuentros lúdicos placenteros, a fin de crear oportunidades y espacios para que niñas y niños puedan encontrarse con el deseo y la creación.

Finalmente, para “**Voces y trayectorias de la OMEP**” contamos con el aporte de **Dorothy Selleck**, socia honoraria de la OMEP y miembro del Comité de Gran Bretaña. A partir de la reconstrucción de sus propias vivencias, se puede recorrer una parte de la historia de la infancia durante la segunda guerra mundial, la importancia del juego, de los pares y de la imaginación y la creatividad para enfrentar experiencias críticas en la vida humana. La pandemia de Covid-19 nos permite valorar la vigencia de muchas de sus perspectivas para el cuidado y la educación de la primera infancia y la construcción de una profesionalidad docente comprometida con los derechos humanos.

OMEP agradece a los autores y las autoras de los artículos sus valiosos aportes. Con la convicción de que esta nueva edición será una oportunidad para aproximarse a otras miradas, abriendo nuevos caminos para la educación integral de las infancias.

Asimismo, les invitamos a leer las **Orientaciones para autores**, con el fin de facilitar las colaboraciones de las y los colegas que se sientan convocados a publicar sus artículos.

# PRESENTATION

*“The world is all full of words and we haven’t noticed”*

(Ana, 5 years old)

## Susana Alicia Caballero

OMEPE Argentina

[susana.caballero@de.fcen.uba.ar](mailto:susana.caballero@de.fcen.uba.ar)

Welcome to the third edition of **OMEPE’s** online journal **OMEPE: Theory Into Practice / OMEPE: La Théorie dans la Pratique / OMEPE: Teoría en la Práctica, 2020**. In this issue you will find articles in Spanish and French by researchers, specialists and teachers from different countries that address various topics in relation to Early Childhood Care and Education (ECCE).

**Mari Carmen Díez Navarro**, of the Outdoor Children’s School of Alicante, Spain, presents an article marked by symbolism; which proposes how the spaces and corners of a class are endowed with significance for those who inhabit them: children and their teachers. An article in which metaphorically, the doors open are to the world, to other thoughts and sayings, or close to generate an intimate space and care for learning.

Afterwards, an article by **Fernando Salinas-Quiroz**, of the National Pedagogic University of Mexico, and **Verónica Cambón and Paola Silva**, from the University of the Republic of Uruguay. It addresses a research project, which aimed to evaluate educators’ ability to perceive the behavioral signals of the child, interpret them correctly and respond appropriately. It analyses the responsiveness that educators and caregivers must have, highlighting the importance of sensitivity to establish secure base relationships and interactions, based on the Attachment Theory framework.

Continuing, **Maria Gerasina**, from OMEPE Russia presents an article addressing an interesting proposal of Education for Sustainable Development (ESD). The project shows how preschoolers can contribute to the understanding of innovative ways of human interaction with na-

ture and reflect on how to preserve and improve Earth’s health. An ambitious and compelling project in which 500 kindergartens from northern Russia participated.

The fourth article comes from Colombia, written by **Beatriz Elena Zapata Ospina**, from the Technological of Antioquia. This document addresses a research work that proposes the development of scientific skills in children underpinned by the OMEPE Global Project on ESD. The work highlights the possibility of building conceptual learnings, attitudes, and practices to contribute to a just and ecologically sustainable human future.

**Mariela Patricia Allois and María Celeste Brem**, teachers from Entre Ríos, Argentina, present another proposal within the framework of the ESD. The project aims to reinvent the playground of the kindergarten “Children’s Home”, together with the entire educational community, to turn it into a space that invites boys and girls to play in a safe and aesthetically conceived environment. A space that allows the deployment and development of various body games and creativity, at the time that it promotes teaching and learning processes linked to environmental education, enhancing sustainable practices.

**Selma Simonstein**, from OMEPE Chile and **Marlene Fermín-González**, from Finis Terrae University are the authors of another article related to the ESD. The work aims to identify educational research trends that link early childhood teaching practices with the ESD, as well as to understand the perspectives of the approach. Likewise, an analysis is made from a holistic and interconnected approach of the various research projects that have been carried out since 2010, within the framework of OMEPE. From these projects

comes the OMEP-ESD Rating Scale (2019). The article provides an exhaustive bibliographic reference related to the subject, around the Educational Agenda 2030, on which different countries have been working.

The seventh article comes from OMEP Cuba and its authors are **Odet Noa-Comans, Dayamy Lauzán-Eiras and Hilda Pérez-Forest**. The importance of environmental education from an early age is highlighted, to prepare children for the full enjoyment of life from the protection and transformation of the environment. They present a proposal to work using audiovisual media as a strategy to bring children and their families closer to the cultural traditions of the community. The project was coordinated by the Latin American Reference Center for Preschool Education, CELEP (for its acronym in Spanish), and the experience presented is part of the project “Approaching Early Childhood Children and Their Families to an Audiovisual Culture” project.

**Mie Oba** of Fukuyama City University, member of OMEP Japan, presents a proposal to work, as the author says, “Step by step and from a very young age”, the notion of Peace within the framework of Education for Peace. The use of the Japanese Kamishibai technique (meaning “paper drama” as a way of telling stories) articulates the body expression work of children, with the construction of cranes, symbols of Peace (through the technique of origami).

**Cristina Rodríguez** from Buenos Aires, Argentina addresses different didactic suggestions for working with new technologies with young children. The article raises the ability to interact with other links through links to other resources. It also allows readers to stop and write their own ideas and activities to do with their students.

**Juan Augusto Laplacette**, member of the Argentine Early Childhood Society and University of Buenos Aires, Argentina, addresses aspects of children’s emotional development, through play as a transversal axis. The author takes two examples of the infant-juvenile literacy, to propose two very different paradigms in relation to the emotional approach in childhood. It also analyzes the importance of adults in the playful accompaniment of children’s emotional development, underlining the value of adult plasticity and the promotion of pleasant playful encounters, in order to create opportunities and spaces for girls and boys to meet the desire and the creation.

Finally, for “**Voices and Trajectories of OMEP**” we have the contribution of **Dorothy Selleck**, an honorary member of OMEP and a member of the Committee of Great Britain. From the reconstruction of their own experiences, one can go through a part of the history of childhood during the Second World War, the importance of play, pairs, imagination, and creativity to face critical experiences in human life. The Covid-19 pandemic allows us to assess the validity of many of its perspectives for early childhood care and education and the construction of a teaching professionalism committed to human rights.

OMEP thanks the authors of the articles for their valuable contributions. With the conviction that this new edition will be an opportunity to approach other perspectives, opening new paths for comprehensive childhood education.

We also invite you to read the **Authors Guidelines**, to facilitate the collaborations of colleagues who feel called to publish their articles.

# PRÉSENTATION

*“Mais si le monde est plein de mots et que nous n’avions pas remarqué”*

(Ana, 5 ans)

## Susana Alicia Caballero

OMEP Argentine

[susana.caballero@de.fcen.uba.ar](mailto:susana.caballero@de.fcen.uba.ar)

Bienvenue dans la troisième édition de la revue en ligne **OMEP: Theory Into Practice / OMEP: La Théorie dans la Pratique / OMEP: Teoría en la Práctica**. Dans ce numéro, vous trouverez des articles écrits en espagnol et en français par des chercheurs, des spécialistes et des enseignants de différents pays qui abordent divers sujets en relation avec les soins et l’éducation de la petite enfance (EPPE).

**Mari Carmen Diez Navarro**, de l’École des Enfants en Plein Air d’Alicante, en Espagne, présente un article marqué par le symbolisme ; elle présente comment les espaces et les coins d’une classe sont dotés d’une signification pour ceux qui les utilisent: les enfants et leurs enseignants. Un article dans lequel, métaphoriquement, les portes s’ouvrent sur le monde, à d’autres pensées et paroles, ou génèrent un espace intime et protégé pour l’apprentissage.

Nous continuons la lecture avec un article de **Fernando Salinas-Quiroz**, de l’Université Nationale Pédagogique du Mexique, et **Veronica Cambon et Paola Silva**, de l’Université de la République d’Uruguay. Il fait référence à un projet de recherche visant à évaluer la capacité des éducateurs à percevoir les signaux comportementaux de l’enfant, les interpréter correctement et y répondre de façon appropriée. Il analyse la réactivité que doivent avoir les éducateurs et les soignants, en soulignant l’importance de la sensibilité pour établir des relations et des interactions fondées sur la sécurité, en se basant sur le cadre de la théorie de l’attachement.

**Maria Gerasina**, de l’OMEP Russie, présente ensuite un article traitant d’une proposition intéressante pour l’éducation au développement durable (EDD). Le projet

montre comment les enfants d’âge préscolaire peuvent contribuer à comprendre les façons novatrices d’interaction humaine avec la nature et réfléchir sur la manière de préserver et d’améliorer la santé de la Terre. Un projet ambitieux et convaincant, impliquant 500 jardins d’enfants dans le nord de la Russie.

Le quatrième article arrive de Colombie, écrit par **Beatriz Elena Zapata Ospina**, du Tecnológico de Antioquia. Il traite des travaux de recherche présentant le développement des compétences scientifiques chez les enfants, soutenus par le projet mondial OMEP sur la EDD. Les travaux mettent en évidence la possibilité de construire des apprentissages conceptuels, des attitudes et des pratiques pour contribuer à un avenir humain juste et écologiquement durable.

**Mariela Patricia Allois et María Celeste Brem**, enseignantes d’Entre Ríos, Argentine, présentent une autre proposition dans le cadre de l’EDD. Le projet vise à réinventer avec l’ensemble de la communauté éducative, le terrain de jeu de la maternelle «Maison des enfants» pour en faire un espace qui invite les enfants à jouer dans un environnement sûr et esthétique. Un espace qui permet le déploiement et le développement de divers jeux corporels et de créativité, tout en promouvant des processus d’enseignement et d’apprentissage liés à l’éducation environnementale et la promotion de pratiques durables.

**Selma Simonstein**, OMEP Chili, et **Marlene Fermín-González**, Université Finis Terrae, sont les auteurs d’un autre article relatif à l’EDD. Le travail vise à identifier les tendances de la recherche éducative qui relient les pratiques d’enseignement de la petite enfance avec l’EDD,

et aussi de comprendre les perspectives de l'approche. Une analyse est également réalisée à partir d'une approche holistique et interconnectée des différents projets de recherche en cours depuis 2010 dans le cadre de l'OMEP. L'échelle d'évaluation OMEP-EDD (2019) découle de ces projets. L'article fournit une référence bibliographique exhaustive sur le sujet, autour de l'Agenda pour l'Éducation 2030, sur lequel différents pays ont travaillé.

Le septième article arrive de l'OMEP Cuba et ses auteurs sont **Odet Noa-Comans, Dayamy Lauzán-Eiras et Hilda Pérez-Forest**. L'importance de l'éducation environnementale dès le plus jeune âge est soulignée, afin de préparer les enfants à la pleine jouissance de la vie, de la protection et de la transformation de l'environnement. Elles présentent une proposition visant à utiliser les médias audiovisuels comme stratégie pour rapprocher les enfants et leurs familles des traditions culturelles de la communauté. Le projet a été coordonné par le Centre de Référence Latino-Américain pour l'Éducation Préscolaire, CELEP (acronyme en espagnol), et l'expérience présentée s'inscrit dans le cadre du projet « Approche d'une culture audiovisuelle par les enfants dès la petite enfance et par leurs familles ».

**Mie Oba** de l'Université de Fukuyama City, membre de l'OMEP du Japon, présente une proposition de travail sur la notion de Paix dans le cadre de l'Éducation à la Paix, « étape par étape et à partir d'un très jeune âge », comme le dit l'auteur. L'utilisation de la technique japonaise du Kamishibai (signifiant « drame de papier », comme manière de raconter des histoires) articule le travail d'expression corporelle des enfants avec la construction de grues, symboles de la Paix (à travers la technique de l'origami).

**Cristina Rodríguez**, de Buenos Aires, en Argentine, répond à différentes suggestions didactiques pour travailler avec les nouvelles technologies avec les jeunes enfants. L'article augmente la capacité d'interagir avec d'autres ressources grâce à des liens vers ces autres links. Il

permet également aux lecteurs de s'arrêter et d'écrire leurs propres idées et activités à voir avec leurs élèves.

**Juan Augusto Laplacette**, membre de la Société Argentine de la Petite Enfance, et l'université de Buenos Aires, en Argentine, aborde les aspects du développement émotionnel des enfants, à travers le jeu comme axe transversal. L'auteur prend deux exemples dans la littérature enfantine pour proposer deux paradigmes très différents par rapport à l'approche de l'émotionnel dans l'enfance. Il analyse également l'importance des adultes dans l'accompagnement ludique du développement émotionnel de l'enfant, en mettant l'accent sur la valeur de la plasticité adulte et la promotion de rencontres ludiques agréables, afin de créer des opportunités et des espaces pour les filles et les garçons pour répondre au désir et à la création.

Enfin, avec «**Voix et trajectoires de l'OMEP**», nous avons la contribution de **Dorothy Selleck**, associée honoraire de l'OMEP et membre du Comité de Grande-Bretagne. Par la reconstruction de leurs propres expériences, on peut reconstituer une partie de l'histoire de l'enfance pendant la Seconde Guerre mondiale, l'importance du jeu, des pairs, de l'imagination et de la créativité pour faire face à des expériences critiques de la vie humaine. La pandémie de Covid-19 nous permet d'évaluer la validité de bon nombre de ses perspectives en matière de soins et d'éducation de la petite enfance et la construction d'un professionnalisme pédagogique engagé dans le domaine des droits de la personne.

L'OMEP remercie les auteurs des articles pour leurs précieuses contributions. Avec la conviction que cette nouvelle édition sera l'occasion d'aborder d'autres perspectives, ouvrant de nouvelles voies pour l'éducation complète de l'enfance.

Nous vous invitons également à lire le **Guide destiné aux futurs auteurs** afin de faciliter la collaboration des collègues qui souhaitent publier leurs articles.

## LAS PUERTAS DE MI CLASE

Mari Carmen Diez Navarro

Escuela Infantil Aire Libre Alicante España

[tomasetti@telefonica.net](mailto:tomasetti@telefonica.net)

[carmendiez.com](http://carmendiez.com)

*“Las puertas siempre han sido lugares sagrados, comunican los distintos mundos”,* nos dice Martín Garzo. En las casas mexicanas de otros tiempos ponían una cabeza de jaguar en el dintel de las puertas para proteger a los que allí habitaban. En otras culturas se colocaba en el quicio de la puerta de la casa familiar una diminuta caja que contenía palabras o rezos y que se tocaba al entrar y al salir a modo de bendición. De hecho, hay muchas costumbres en torno a las puertas, ese invento que con su sencillo limitar, nos ofrece tantas ventajas, ese elemento tan real y tan simbólico a un tiempo que nos habla de que hay un adentro seguro y un afuera aventurero, ¡y los dos hacen falta!

En nuestra escuela las puertas están pintadas de color amarillo huevo frito. Son vistosas y acogedoras con ese bonito “color sol” que decía Alina a sus cinco años. Cada clase tiene tres puertas: la de entrada, que nos comunica con la “sala grande”, lugar de reunión, de teatro, de psicomotricidad...; la puerta que va al aseo-ropero; y la que nos comunica con el patio. Como resulta que están tan a mano, nos sirven no sólo para dar paso, sino también para hacer ver cualquier acontecimiento, así que las utilizamos para exponer lo que mejor nos parece: las fotos de las familias, los nombres de los niños, láminas de arte o de naturaleza, poemas, canciones, avisos, noticias...

Las abrimos para que entren las familias a compartir con nosotros saberes y cariños, oficios y aficiones, músicas, fotos, cuentos. Para que entren los amigos a traer informaciones, habilidades y alegrías. Para que vengan los

compañeros de las clases vecinas a hacer *talleres mezclados*, a ver un teatro o a bailar. Para que entre la cocinera a explicarnos cómo se hace tal o cual comida, la abuela de Pepe a enseñarnos a hacer ikebanas, algún compañero de Primaria a contarnos lo que sabe de dinosaurios, de planetas, o del tema que sea. También se abren para dejarnos salir a ver la ciudad, la calle, los museos, los castillos, el mar, porque estamos abiertos a las personas, a los aprendizajes, a los juegos, a las relaciones, al placer, al emocionarnos, al desear. La actitud que sustenta esta apertura al exterior es la que nos hace mantenernos curiosos, activos, despiertos, ávidos de pensar y de sentir.

Yo siento que las puertas de mi clase se abren al mundo, que guardan secretos y tesoros, que preservan de fríos y calores, que cuentan nuestras cotidianas historias, que nos cuidan. Y me gusta comprobar que a la vez que se ocupan de mostrar nuestras diversidades y bellezas, tienen la opción de cerrarse para ofrecer bordes, para limitar, para contener, dar cobijo y defender el territorio personal y del grupo.

Cada puerta en mi aula sostiene un “eje informativo”, una parcela de saber grupal, o cultural. En la que da al aseo, que es la más próxima al lugar donde nos reunimos para hablar, leer o poner en común lo que vamos averiguando, se exponen una serie de gráficos o registros en los que se muestran las características de los componentes del grupo. En lo alto de la puerta pone: “ASÍ SOMOS”, y allí se colocan unos registros en los que aparecen el color

## Las puertas de mi clase

del pelo y de los ojos de los niños y niñas de la clase, las alturas, los pesos, los dientes caídos, el número de hijos de cada familia, los que llevan gafas, los chicos y las chicas, etc. Yo pongo unos cuantos al principio de curso, que relle-namos juntos en los primeros días, y luego ellos se encar-gan de añadir los que consideran precisos o interesantes.

Por ejemplo, una vez Héctor sugirió hacer un registro con “los chatos y los que tenemos la nariz *ganchuda*, como tú y yo”. Aitor propuso anotar los que tenían el ombligo hacia fuera (como su hermano), o hacia adentro (como él). Lorenzo quería que se hiciera un cuadro en el que se ano-tara dónde nació cada uno (para poder poner que él era el único nacido en Argentina). Emma quiso que apuntáramos los que estuvieron la incubadora, como Iker y ella. A Laura le hacía gracia que se hiciera constar cómo había nacido cada cual, después de una encuesta que hicimos sobre el tema. Así que hubo que poner: nacidos por cesá-rea, nacidos en el agua, nacidos antes de hora y nacidos en parto normal. Otro cuadro propuesto por Aitana, Bianka y Paula era de las patrullas de amigos. Adriana propuso que se apuntaran los novios para poder estar con Antonio en un “corazón de amor”, porque, según decía: “estaba muy orgullosa de él”. Cada cual, como se puede ver, barriendo para dentro, y queriendo que se destaquen de algún modo sus diferencias y particularidades.

Creo que el hecho de que cada cual esté en todos los registros es la clave de su éxito para los niños, y también de su valor, porque los cuadros hablan de diferencias y de inclusiones, de lo individual y lo grupal, de que hay muchas maneras de ser y de estar, y todas nos sirven y nos parecen válidas. Lo que viene a decir que todos valemos, mensaje muy consolador para quienes empiezan su reco-rrido vital y necesitan autoestima y cobijo. Es habitual ver a uno o a varios niños consultando los cuadros, contando si hay más rubios o morenos, y constatando su presencia en todas esas pequeñas instancias de realidad compartida.

A saber si podríamos considerar a estas maniobras asuntos cognoscitivos, grupales o emocionales. A saber qué contenidos diríamos que las ocupan: ¿lingüísticos, psi-cológicos, matemáticos, de conocimiento físico, social...?

Yo lo que veo es que contienen muchos objetivos curriculares y muchos saberes que se construyen día a día, pero sobre todo muchas vivencias de grupo y mucha

inclusión, afecto y respeto. Es como si representaran las miradas de todos puestas en los demás, y en sí mismos. Es una constatación práctica de que cada cual es mirado por todos sus compañeros y por mi. Y no sólo mirado, sino respetado, aceptado y querido en su modo de ser diferente y único.

Cuando empecé a hacer estos gráficos clasificadores no sabía cuánta fuerza iban a suponer en la dinámica de la clase. Pero ahora que ya lo sé, los propongo como estrate-gia grupal siempre que puedo.

En la puerta que da al patio suelo poner las canciones y poesías que vamos aprendiendo con alguna ilustración que las haga reconocibles. Las expongo para que sean recordadas y para que nos acompañen día tras día, pasan-do a formar parte de nuestros saberes y nuestras buenas compañías. Esta puerta actúa como una especie de can-cionero colectivo estable y es muy bonito ver cómo los niños se sitúan ante ella, solos o con otros, para cantar o recitar. Un eje informativo literario útil, sencillo, asequi-ble y hermoso.

La tercera puerta es la que da entrada a la clase. Por delante tiene el nombre del aula y su número, además de una lámina de los animales que dan nombre al grupo, y algunos carteles de bienvenida o de anuncio. Al inicio de curso los pongo yo misma y suelen ser de acogida, después ya los mismos niños van poniendo las noticias o avisos que les parecen necesarios. Por ejemplo: “estamos averiguando cosas de las libélulas”, “mañana tenemos visita”, “Emma está enferma”, “ha nacido la hermana de Adriana”...

Por detrás tiene un letrero que antes decía: “Colección de palabras”, y ahora: “Pasapalabra”, a propuesta de Pablo. Es un espacio que se va rellenando con las palabras que los niños eligen como sus preferidas por una u otra razón. En la colección pueden aparecer personajes de cuentos o pe-lículas, nombres de animales, palabras graciosas, nuevas, largas, bonitas. Según los grupos habrá muchas o pocas, pero en todos los casos, actúan como una senda paralela a los nombres de los niños que posibilitará un acercamiento a la lectura y a la escritura lúdica, tranquila, sin presiones y con bastante diversión.

La idea es: “coleccionarnos las palabras que nos gus-tan”. Y lo que les pido a los niños es fijarse en ellas y re-conocerlas de la manera que cada cual pueda o quiera, me-

## Las puertas de mi clase

morizándolas poco a poco, si es que tienen interés en ello. La discriminación previa que supone esta colección es que “son palabras y no dibujos”. Además son palabras “que no son sus nombres”, sino que vienen a partir de vivencias, aprendizajes o situaciones de su afecto o preferencia. Esto hace que hablemos sobre el hecho de que existen muchas palabras, que cada una significa una cosa y que se puede saber qué dicen “si las miras mucho”, como decía Elena, “o si aprendes a leer”, como decía Luis.

Proponemos así trabajar la memoria visual, la autonomía al buscar modos personales de retener las palabras y de hacer hipótesis de lectura intuitiva, el esfuerzo y la ilusión. Es decir, unas cuantas cosas no tan rápidas, pero bastante útiles e importantes en el proceso lector. Además, coleccionar palabras da estrategias de aprendizaje a los niños, les acerca a las letras, les hace reconocer que hay un proceso, con su lentitud y su complejidad, pero también comprobar que no hay presiones, prisas, ni solemnidades, y eso evita que tengan miedo o inseguridad.

Ellos entran en el juego de “encontrar” tal o cual palabra, como entran en cualquier otro juego, divirtiéndose, compitiendo consigo mismos, alegrándose al ver que lo van consiguiendo. De ahí pasan a la comparación de unas palabras con otras, a observar que “PAPÁ empieza como PABLO”, que “DINOSAURIO es más larga que DINO”, que “LOLA se parece a LILÍ”, que “SERPIENTE tiene la de SOFÍA”, que “MANOLO tiene dentro la NO”...

Hay veces que piden copiarse las palabras favoritas en un papel para verlas en su casa; otras hacen que los padres se las lean al venir a traerlos o llevárselos; hay quien presume diciendo las que ya se sabe, o juegan a preguntárselas unos a otros. Algunos años la puerta de las palabras se llena tanto que tenemos que buscar algún trozo de pared para añadir más palabras, cosa que hizo exclamar a Ana en una ocasión: “¡Pero si el mundo está todo lleno de palabras y no nos habíamos dado cuenta!”.

Por otra parte, el hecho de que sea la puerta misma que da entrada a la clase la que tiene la colección de palabras no es casual. Así, al salir para ir al comedor, les pido que me busque cada uno una palabrita. Y la dicen, alegres, como si fuera un salvoconducto, como una broma, como un reto más. A veces lo hacen solos, a veces con ayuda de los amigos, o mía. Día a día “aciertan” más palabras,

y usan trucos de lo más gracioso. Hay quien se fija en si están más arriba o más abajo de la manivela de la puerta, quienes miran si son largas o cortas, si empiezan o acaban por alguna letra conocida... Y aunque mis motivos eran mucho más simples, ahora que lo pienso, la verdad es que resulta muy simbólico que la misma puerta que abre la clase, sea la que les abre paso a los niños a las palabras, a leer, a la comunicación, a la cultura.

En cuanto a cerrar las puertas, creo que también hace falta. El grupo requiere un espacio íntimo, una cierta privacidad. Lo que ocurre en el seno de la clase ha de ser preservado, no todo se puede contar, no todo se ha de exponer, no todo es susceptible de ser aireado. El espacio cuida, contiene, limita, controla, y esto también es necesario. El espacio viene a ser en este sentido, por un lado lo más cercano, acogedor y disponible a los niños, y por otro, una manera real de concebir el orden, las normas de funcionamiento colectivo, el reparto de los lugares, y la ley con la que regularnos. Intimidad, control, normas, cuidados, tranquilidad, protección... Y todo ello es más fácil de asegurar con el cierre de la puerta de la clase.

En la escuela, como sabemos, ningún espacio es neutro y ningún acto gratuito. Por eso conviene pensar y cambiar los lugares y la forma de usarlos. Está muy bien que pongamos en marcha nuestra creatividad y nuestra flexibilidad para no dormimos, para pensar nuestro día a día de cara a seguir avanzando, para estrenar de tanto en tanto alguna novedad, para que no nos chirrien las puertas por sequedad o anquilosamiento.

Tengamos, pues, unas puertas que se abran a la vida, que no atrapen. Que nos hablen de las personas que ocupan la clase, con sus características, sus diferencias y sus particularidades. Que nos ayuden a dar a los niños un lugar segurizador y afectuoso. Unas puertas que puedan cerrarse también cuando se considere oportuno para crear un ambiente acogedor y permitir una saludable dinámica grupal.

Lanzarse fuera o quedarse dentro serán cuestiones a ir recorriendo con nuestro grupo de niños, a su ritmo, según sus necesidades. Mientras tanto, hagamos unas puertas susceptibles de abrirse, unas puertas que nos sirvan para entrar y salir, para estar a gusto en la clase y en la escuela, para vivir nuestro adentro y nuestro afuera lo más amablemente que sepamos.

# EVALUACIÓN DE PROCESOS INTERACTIVOS EN CENTROS DE PRIMERA INFANCIA URUGUAYOS.

## Propuesta para evaluar su calidad

Fernando Salinas-Quiroz,  
Universidad Pedagógica Nacional, México  
Verónica Cambón y Paola Silva  
Universidad de la República, Uruguay  
*fsalinas@upn.mx*  
Facebook: *@Dr.FernandoSalinas*

En Uruguay la Educación Inicial data del siglo XIX cuando José Pedro Varela (1874), influenciado por las ideas de Froebel, manifestó la relevancia de una enseñanza específica para estas edades. En este marco, en 1892 Enriqueta Compte y Riqué creó el primer Jardín de Infantes con propuestas educativas centradas en la metodología de juego (Ivaldi, 2017). En la década de 1980 surgieron nuevas propuestas dirigidas a la Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) para niñas y niños de 0 a 3 años. En este sentido, a partir de entonces el Instituto Nacional del Niño del Uruguay (INAU) desarrolló la política socioeducativa de mayor cobertura en estas edades.

En el marco de la Ley General de Educación N° 18.437, en el año 2008 se incorpora a la primera infancia como la etapa donde se inicia el proceso educativo en el Uruguay. Al mismo tiempo se creó el Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia, el cual tiene por cometido la promoción de una educación de calidad, la profesionalización de educadores, así como la articulación de proyectos y políticas educativas nacionales para la primera infancia, con la creación de un Marco Curricular en el año 2014 para la atención y educación de niñas y niños uruguayos: desde el nacimiento a los 6 años.

Pese a que las políticas, prácticas y provisión de AEPI varían en cada país, en todas las sociedades postindustriales la mayoría de los niños y las niñas experimentan alguna forma de educación grupal (Brooker, 2008). A nivel mundial, en la última década el número de niñas/os que asisten a Centros de Primera Infancia (CPI) aumentó cerca de un 40% (UNESCO, 2012). El objetivo 4 para el Desarrollo Sostenible se refiere a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Al definir la calidad de los CPI, generalmente se realiza una distinción entre la calidad estructural -tamaño del grupo, ratio educadora-niño/a, nivel educativo de la educadora- y la calidad de los procesos -experiencias diarias de las/os niñas/os con sus educadoras, pares y materiales- (Cryer, Tietze, Burchinal, Leal, & Palacios, 1999; Harms, Cryer, & Clifford, 2006). Las interacciones educadora-niño/a son el elemento principal de la calidad de los procesos (Cárcamo, Vermeer, De la Harpe, van der Veer & van IJzendoorn, 2014).

La teoría del apego resulta un excelente marco de referencia para estudiar las interacciones educadora-niño/a, ya que posibilita evaluar los aspectos psicológicos de la calidad (Salinas-Quiroz et al., 2015). La calidad del cuidado

se refiere al “ambiente esperable de protección cotidiana y rutinaria que cuidadores primarios y secundarios ofrecen a niños. Se refiere tanto a estrategias, como al tipo de respuestas que el cuidador brinda a las señales comunicativas del niño. Son patrones organizados de apoyo que sirven como marco de referencia sobre el que se estructura y re-actualiza el sistema de comportamiento de apego” (Salinas-Quiroz, Frago, Serrano, y Miranda, comunicación personal, 11 de septiembre de 2017).

Uno de los elementos más estudiados de la calidad del cuidado es la sensibilidad, es decir, la habilidad del/a cuidador/a para estar atento/a a las señales del/a niño/a, interpretarlas correctamente, y responder pronta y apropiadamente. Una educadora sensible centra su atención en las necesidades físicas y emocionales del/a niño/a y es capaz de ver las cosas desde su punto de vista (Salinas-Quiroz, 2017). En el contexto de CPI, Pianta y Nimetz (1991) señalan que para formar relaciones de base segura educadora-niño/a, la sensibilidad de la primera es fundamental. El comportamiento sensible de las/os cuidadores favorece el desarrollo de vínculos de apego seguro y, por tanto, el desarrollo afectivo, social y cognitivo (e.g., Fearon & Belsky, 2016).

El meta-análisis realizado por Ahnert, Pinquart y Lamb (2006), resultado de 40 investigaciones conducidas entre 1977 y 2003 que evaluaron casi 3000 niñas/os en CPI distintos, muestra que un porcentaje sustancial de niñas/os utilizaron a su educadora como una base de seguridad, y que dichos vínculos eran dependientes del tipo de cuidado y educación. El apego seguro niño/a-educadora se asocia con las actitudes del/a primero/a hacia sí mismo/a; con la percepción sobre su propia competencia; con logros en el lenguaje; con la valoración sobre su sociabilidad, y; con el florecimiento de habilidades cognitivas y atencionales (Peisner-Feinberg et al., 1999). Estos hallazgos robustecen la hipótesis de la sensibilidad planteada en la teoría del apego, la cual sostiene que existe una relación entre la sensibilidad de quien cuida y la seguridad de quien es cuidado (e.g. Mesman, van IJzendoorn, & Sagi-Schwartz, 2016). De hecho, en la revisión meta analítica de Cadman, Diamond y Fearon (2017) se encontró que no había un efecto en el nivel de seguridad de las/os niñas/os, en función de la figura que desempeñaba el rol de cuidador principal.

Tras esta apretada síntesis del marco teórico que guiaría esta investigación y del estado del arte, establecimos los siguientes objetivos:

1. Evaluar la asociación entre la sensibilidad de la educadora y la seguridad del/a niño/a.
2. Analizar la influencia de la sensibilidad de la educadora en la seguridad del/a niño/a.

## Método

### Participantes

Seleccionamos CPI que atendían niñas/os de 0 a 3 años de edad; eligiendo educadoras que trabajasen en salas de 1 y 2 años. La muestra se conformó por 19 díadas educadora-niña/o de 12 a 24 meses y 19 con niñas/os de 24 a 36 meses. Con respecto al sexo de los/as niños/as, se contó con 22 niñas (58%) y 16 niños (42%) de 15 a 36 meses de edad ( $M=26.45$ ;  $DE=6.23$ ). Participaron 38 educadoras de entre 21 y 46 años ( $M=31.20$ ,  $DE=7.37$ ). Sobre el tiempo de interacción educadora-niño/a, el valor mínimo fue 1.50 y el máximo 10 meses ( $M=7$ ;  $DE=2.47$ ). Sobre la experiencia como educadora en meses el mínimo fue de 4 y el máximo de 276 meses ( $M=81.24$ ;  $DE=73.35$ ). El 70% de las educadoras presentó formación específica en primera infancia; el 30% restante contaba formación terciaria/universitaria en disciplinas afines.

### Instrumentos

Puesto que tanto el instrumento que evalúa la calidad del cuidado (*Mother Behavior Q-Sort*, MBQS, Pederson & Moran, 1995) como el que mide el uso de la persona adulta como base de seguridad (*Attachment Q-Sort*, AQS, Waters, 1995) evalúan características de las madres en interacción con sus hijas/os, llevamos a cabo un proceso de adaptación (para profundizar en el mismo, así como en los entrenamientos, confiabilidad interobservadores, características de la metodología q-sort de ordenamiento y psicométricas de los instrumentos ver Salinas-Quiroz, 2017). Ambos instrumentos habían sido previamente utilizados en investigaciones en CPI (e.g. Cassiba, van IJzendoorn, & D’Odorico, 2000; Salinas-Quiroz, 2017).

Para ambos q-sorts (MBQS y AQS) utilizamos los puntajes globales, los cuales se expresan como un coeficiente de correlación (-1 a 1) al correlacionar a la educadora evaluada con un puntaje criterio –cuidadora prototípicamente sensible- y el/la niño/a evaluado/a con un niño o niña prototípicamente segura.

### Plan de análisis

La prueba de hipótesis se realizó con un nivel de significancia del 0.05, así como con un poder estadístico de 0.8 tanto para la correlación, como para el análisis de regresión lineal.

### Resultados

Todos los análisis se llevaron a cabo con el programa R versión 3.4.3 (R Core Team, 2017)(1), con los paquetes car (Fox y Weisberg, 2011)(2), MASS (Venables y Ripley, 2002)(3) y pwr (Champely, 2017)(4)

Las características de los puntajes de seguridad y sensibilidad para la muestra de 38 diadas se presentan en la Tabla 1.

**Tabla 1. Estadísticos descriptivos de sensibilidad y seguridad**

Variable	n	M (DE)	95% IC
Seguridad	38	0.47 (0.19)	[0.4, 0.53]
Sensibilidad	38	0.73 (0.21)	[0.66, 0.8]

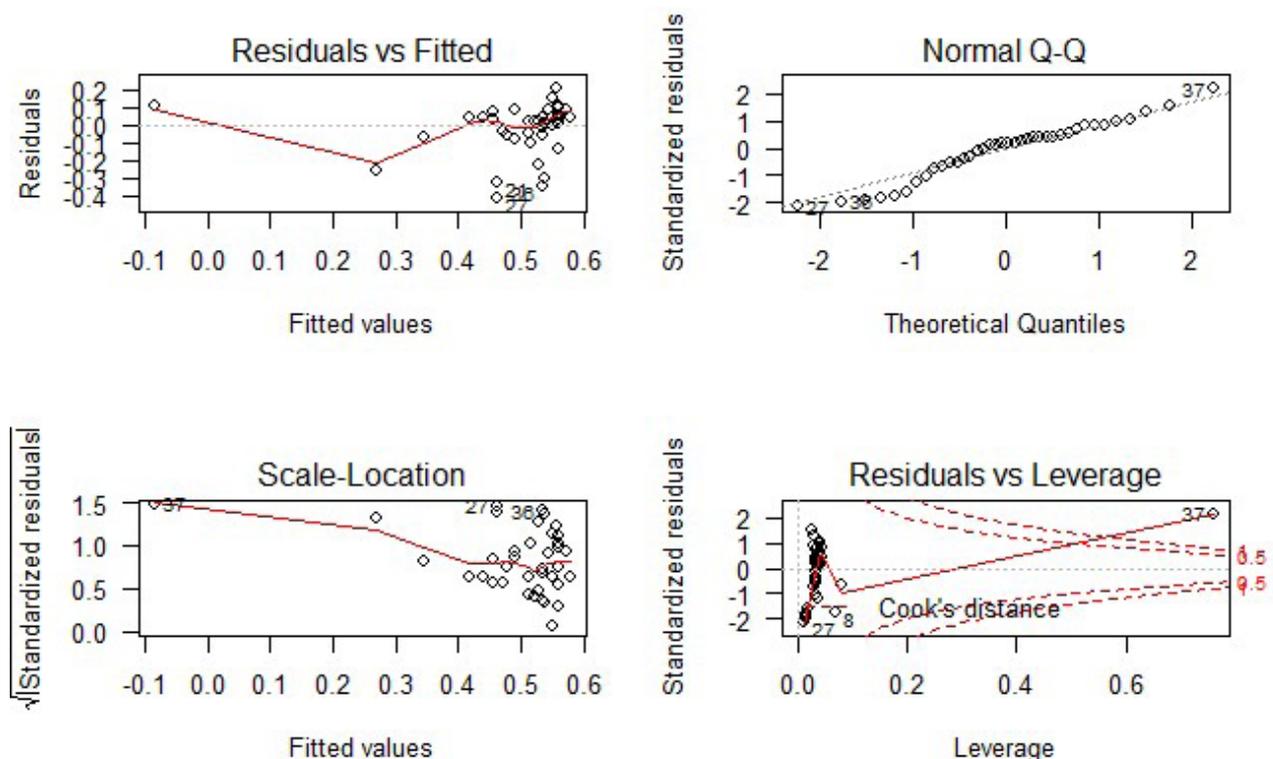
Nota: IC = Intervalo de confianza

En la Tabla 1 se observa que los promedios de ambas variables son superiores a lo reportado por investigaciones latinoamericanas afines (e.g., Nóbrega, 2012; Posada, Alzate, Carbonell, Plata y Méndez, 2006). Cabe señalar que los estudios mencionados presentan datos correspondientes a díadas madre-hija/o.

Realizamos la correlación de Pearson para ambas variables obteniendo un coeficiente de correlación de 0.649 ([0.415 0.802],  $p < 0.001$ ). Al igual que los promedios de puntuaciones para las variables de seguridad y sensibilidad, este coeficiente de correlación es más alto a lo reportado en la literatura. Aun tomando en cuenta el límite

**Figura 1**

**lm(PUNTAJE.SEGURIDAD ~ PUNTAJE.SENSIBILIDAD)**



inferior del intervalo de confianza, puede considerarse alta la fuerza de asociación entre las variables.

Para analizar la influencia de los niveles de sensibilidad de la educadora en la seguridad del/a niño/a conducimos un modelo de regresión lineal simple, tras revisar el cumplimiento de los supuestos para el mismo (Figura 1).

Como se observa en la Figura 1 (a la izquierda la comprobación gráfica de independencia, arriba a la derecha la normalidad y abajo a la derecha la influencia) existen casos extremos en la distribución de sensibilidad que afectan el funcionamiento del modelo. En cuanto a la homocedasticidad, los residuos del modelo presentan una distribución uniforme a lo largo de la distribución de acuerdo con la prueba Breusch-Pagan ( $X^2_{gl=1} = 0.74$ ,  $p = 0.39$ ). Para contrarrestar el efecto de los casos extremos, realizamos el cálculo del modelo de regresión mediante el método de mínimos cuadrados ponderados (wls, por sus siglas en inglés). Los resultados de este modelo se presentan en la Tabla 2.

**Tabla 2. Sensibilidad de la educadora como predictor de la seguridad del/a niño/a**

Variable	B	IC
Seguridad	0.09	[-0.04, 0.38]
Sensibilidad	0.55***	[0.23, 0.73]
R <sup>2</sup>	0.53	
F	40.72	

Nota: N = 38. IC = Intervalo de confianza. \*\*\* $p < 0.001$

Se observa que la sensibilidad de la educadora explica más de 50% de la varianza en la seguridad de los niños con un poder estadístico de 0.99.

## Conclusiones

Como consecuencia de la robustez de los análisis estadísticos, podemos afirmar que las educadoras participantes fueron altamente sensibles, y que las niñas y los niños se sentían seguros con ellas en el marco de los CPI, lo cual se torna en evidencia empírica de la co-construcción de vínculos de apego en espacios no-familiares. No sólo la sensibilidad se asoció con la seguridad, sino que la correcta lectura, interpretación y respuesta que las educadoras hacen de las señales comunicativas

de los/as niños/as explica el que estos/as las utilicen como base de seguridad. Estamos convencidos de que los esfuerzos emprendidos por el gobierno uruguayo para profesionalizar a las educadoras por medio de formación específica en primera infancia, así como para articular proyectos y políticas educativas para dicho sector han rendido frutos importantes, particularmente en la calidad de los procesos de los CPI evaluados. Entendemos a los CPI participantes como *Centros de Educación Inicial de Base Segura* (Salinas-Quiroz, 2017), donde se prioriza la co-construcción de vínculos de apego mediante interacciones armoniosas educadora-niño/a, ingrediente indispensable para dar cumplimiento al cuarto objetivo para el Desarrollo Sostenible: la educación de calidad.

## Notas

1. R Core Team. (2017). *R: A language and environment for statistical computing*. Viena, Austria: R Foundation for Statistical Computing. Disponible en [www.R-project.org](http://www.R-project.org)
2. Fox, J. & Weisberg, S. (2011). *An R companion to applied regression* (2a edición). California: Sage, URL: [socserv.socsci.mcmaster.ca/~jfox/Books/Companion](http://socserv.socsci.mcmaster.ca/~jfox/Books/Companion)
3. Venables, W. N. & Ripley, B. D. (2002). *Modern applied statistics with S* (4a edición). Nueva York: Springer. ISBN: 0-387-95457-0
4. Champely, S. (2017). *pwr: Basic functions for power analysis*. Disponible en [CRAN.R-project.org/package=pwr](http://CRAN.R-project.org/package=pwr)

## Referencias

- Ahnert, L., Pinquart, M. & Lamb, M.E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 74, 664-679.
- Brooker, L. (2008). *Supporting Transitions in the Early Years*. England: Open University/Press/McGraw-Hill
- Cadman, T., Diamond, P., & Fearon, P. (2017). Reassessing the validity of the attachment Q-sort: An updated meta-analysis. *Inf Child Dev*. doi:10.1002/icd.2034
- Cárcamo, R. A., Vermeer, H. J., De la Harpe, C., van Van der Veer, R. & van Van IJzendoorn, M. H. (2014). The quality of childcare in Chile: Its stability and international ranking. *Child & Youth Care Forum*, 1-15. doi: 10.1007/s10566-014-9264-z
- Cassiba, R., van IJzendoorn, M. H., D'Odorico, L. (2000). Attachment

- and play in child care centres: Reliability and validity of the attachment Q-sort for mothers and professional caregivers in Italy. *International Journal of Behavioral Development*, 24(2), 241-255.
- Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M., Leal, T., & Palacios, J. (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programs: A cross-classroom comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, 339-361.
- Fearon, R. M., & Belsky, J. (2016). Precursors of Attachment Security. En J. Cassidy, & P. R. Shaver (Edits.), *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications* (3 ed., pp. 291-313). New York: The Guilford Press.
- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R.M. (2006). *Infant/toddler environment rating scale-revised*. New York: Teachers College Press.
- Ivaldi, E. (2017). *La Educación Inicial del Uruguay: su origen como Política Pública Estatal 1870-1900. De la casa cuna a la escuela elemental*. Uruguay: Ministerio de Relaciones Exteriores.
- Mesman, J, van IJendoorn, M.H., & Sagi-Schwartz, A. (2016). Cross-Cultural Patterns of Attachment: Universal and Contextual Dimensions. En J. Cassidy, & P.R. Shaver (Edits.), *Handbook of Attachment. Theory, Research and Clinical Applications* 3 ed., pp. 852-877). New York: The Guilford Press.
- Nóblega, M. (2012). Conducta de base segura y sensibilidad en niños y madres del distrito de los Olivos (Tesis doctoral inédita). Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú.
- Pederson, D. R., & Moran, G. (1995). Appendix B. Maternal Behavior Q-set. En E. Waters, B. E. Vaughn, G. Posada, & K. Kondo-Ikemura (Eds.) Caregiving, cultural, and cognitive perspectives on secure-base behavior and working models: New growing points of attachment theory and research. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 60 (2-3), 247-254.
- Peisner-Feinberg, E.S., Burchinal, M.R. Clifford, R.M., Culkin, M.L., Howes, C., Kagan, S.L., Yazejian, N., Byler, P. & Rustici, J. (1999). *The children of the cost, quality and outcomes study go to School: Executive summary*. Chapel Hill: Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina.
- Pianta, R. C. & Nimetz, S. L. (1991). Relationships between children and teachers: Association with classroom and home behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12, 379-393.
- Posada, G., Alzate, G., Carbonell, O., Plata, S. J. y Méndez, S. (2006). La seguridad emocional infantil y la calidad del cuidado en distintos contextos sociales y culturales. En H. Escobar Melo (Ed.). *Saber, sujeto y sociedad: una década de investigación en psicología* (pp. 81-96). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Salinas-Quiroz, F. (2017). *Educación inicial: apego y desarrollo sociocognitivo*. México: Universidad Pedagógica Nacional. ISBN 978-607-413-259-5. Recuperado de <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/9-publicaciones-upn/371-educacion-inicial-apego-y-desarrollo-sociocognitivo>
- Salinas-Quiroz, F., Morales-Carmona, F., de Castro, F., Juárez-Hernández, M.C., Posada, G., & Carbonell, O. A. (2015). Educación Inicial de Base Segura: Indicador de la calidad educativa para la primera infancia. *Psicología Iberoamericana*, 23(1), 75-82.
- UNESCO (2012). *Education for all global monitoring report, 2012: Expanding equitable early childhood care and education is an urgent need*. París: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216038E.pdf>
- Waters, E. (1995). Attachment Q-set items. En E. Waters, B. Vaughn, G. Posada & K. Kondo-Ikemura (Eds.), Caregiving, cultural and cognitive perspectives on secure-base behavior and working models: New growing points of attachment theory and research. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60 (2-3, Serial No. 209), 255-265. doi:10.1111/j.1540-5834.1995.tb00214.x

# QUÊTE - FESTIVAL ÉCOLOGIE

## Les enfants pour la protection de la terre!

**María Gerasina**

OMEP Rusia

[www.rusomep.ru](http://www.rusomep.ru)

[info@rusomep.ru](mailto:info@rusomep.ru)

### Actualité

Dans l'enfance préscolaire, les fondements de la personnalité sont posés, y compris l'attitude envers la nature, le monde extérieur. La maternelle en Russie est le premier maillon du système de l'enseignement et de l'éducation environnementale continue ; par conséquent, nous, les enseignants, formons la base d'une culture de gestion environnementale rationnelle chez les enfants d'âge préscolaire, contribuant à la compréhension de divers aspects de l'interaction humaine avec la nature. Pour un travail de succès - la formation, les enseignants élaborent et introduisent constamment des formes innovantes et intéressantes d'enseignement aux enfants. Ainsi, pour étudier le thème de la protection de la Terre, ils ont proposé d'organiser une quête - festival écologique « **Les enfants pour la protection de la Terre !** ». Le thème de la quête du festival était la célébration de la Journée mondiale de la Terre, qui est célébrée chaque année le 20 mars. Aujourd'hui, le Jour de la Terre comprend un mouvement mondial d'initiatives civiques pour la défense de la planète en tant que Foyer mondial commun, combinant de nombreux événements et actions différents, à la fois environnementaux et écologiques, ainsi que pour le maintien de la paix. Par conséquent, nos enseignants, avec les enfants, ont créé leur propre mouvement environnemental, qui **a aidé à comprendre à tous les participants** que nous sommes tous ensemble, et chacun de nous, individuellement, est responsable de la Terre, et chacun de nous peut préserver et améliorer sa beauté. Ce n'est pas tant un jour de fête qu'un événement intéressant, qui

nous a permis de réfléchir à nouveau sur les problèmes d'un environnement fragile et vulnérable, sur les problèmes de la relation entre l'homme et le monde extérieur.

### Objectif

Former chez les enfants une vision holistique sur la nature et la place de l'homme, l'éducation et la culture environnementale, la capacité d'aimer le monde et à le traiter avec soin.

### Tâches

- Développer et consolider les connaissances des jeunes enfants sur la nature et sa protection.
- Impliquer les enfants dans la résolution des problèmes sur la conservation des objets naturels ;
- L'échange d'expérience des enseignants dans le domaine de l'éducation environnementale des jeunes enfants.

### Description du projet

Le quête – festival a commencé le 1er février 2020 et a duré jusqu'au 1er mars 2020. Nous avons invité les professeurs de notre pays et leurs élèves à participer à la « Quête – festival « Les enfants pour la protection de la Terre ! ». Spécifiquement pour cet événement, nous avons développé le Règlement du festival - quête (document), dans lequel nous avons décrit en détail la modalité de participation et quelles tâches il faut accomplir pour faire ce-

**Quête - festival écologique les enfants pour la protection de la terre!**

te quête écologique avec les enfants. Afin de permettre à participer au plus grand nombre possible d'écoles maternelles, nous avons fait un envoi électronique par courriel à plus de 500 écoles maternelles en Russie.

Notre quête - festival a été réalisée selon un programme spécial dans lequel des tâches et des délais de réalisation de ces tâches ont été programmés.

N	Etapas	Dates de mise en œuvre
1.	Présentation de l'équipe «Bonjour à tous !»	1 – 9 février
2.	«La Patrie est notre patrimoine»	10– 17 février
3.	«Agents de recyclage»	18– 23 février
4.	«Semaine écologique»	24– 29 février
5.	«Jusqu'au dernier grain de poussière»	1– 6 mars



## Description des tâches du festival - quête « Les enfants pour la protection de la Terre! »:

### Tâche n° 1 « Présentation de l'équipe « Bonjour à tous ! »

L'équipe de chaque école maternelle - participante (qui ont accepté l'invitation à participer) devait inventer le nom de son équipe et d'envoyer une mini-vidéo - la présentation de l'équipe. Les enfants ont inventé les noms de leurs équipes et ont envoyé des informations intéressantes sur les participants dans leurs vidéos.

### Tâche n° 2 « La Patrie est notre patrimoine »

Il est connu que dans chaque région de notre pays (Russie), il existe des représentants uniques de la flore et de la faune, qui sont répertoriés dans le Livre rouge de la Russie comme espèces en voie de disparition. L'équipe devait collecter des informations sur ces plantes et animaux vivant sur le territoire de leur région.

En tant que rapport, il fallait fournir un reportage photo sur la façon dont les enfants se sont familiarisés avec ces représentants de la flore et de la faune de notre pays. Pour cela, les enseignants ont proposé des activités intéressantes avec les enfants, des conversations, des jeux et bien sûr leur astuce préférée – « Créer son propre livre unique sur les animaux et les plantes en voie de disparition ». Les enfants ont peint, écrit leurs propres impressions, ont collé des images d'animaux et créé leurs petites histoires sur les pages d'un livre fait à la main.



### Tâche n° 3 « Agents de recyclage »

Dans cette mission, nous avons invité les enfants et les enseignants à devenir de vrais agents et à se familiariser avec les étiquettes des produits ; pour cela, ils ont fait une promenade intéressante dans les magasins de leur village. Les enfants ont reçu la tâche de trouver des produits étiquetés :

Les enfants ont accompli avec un grand plaisir cette tâche et maintenant ils savent beaucoup sur le fait que tous



Quête - festival écologique les enfants pour la protection de la terre!



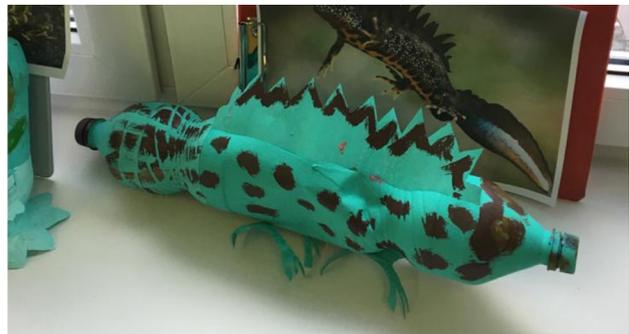
les produits sont étiquetés, que l'étiquetage des produits est différent, que les fabricants n'ont pas le droit d'apposer une certaine étiquette sur leur produit s'ils n'ont pas reçu de certificat. Cette tâche aide l'enfant dès son enfance à connaître et à comprendre le monde qui l'entoure. En guise de rapport, les équipes ont envoyé des photos de leur parcours intéressant.



Participation à des ateliers créatifs

Tâche n° 4 « Semaine écologique »

À ce jour, les semaines écologiques dans les maternelles en Russie sont devenues très populaires et très demandées, car c'est ainsi que l'information est le plus efficacement couverte et diffusée. La tâche des équipes était de réaliser dans la période du 24 au 29 février des événements intéressants dans leur école maternelle : activités environnementales ; organiser la collecte des matières recyclables (vieux papiers, piles, plastique, etc.) ; organiser un flash mob afin d'attirer l'attention de tout le monde sur les problèmes environnementaux ; dessiner des affiches sur le thème « Flore et faune de notre pays ».



Tenir un flashmob « Ma main de soutien ».

Les enfants, ainsi que les éducateurs dans les jardins d'enfants, ont laissé leurs souhaits liés à la protection de la nature.

Remise des diplômes aux festivaliers

Tâche n° 5 « Jusqu'au dernier grain de poussière - Il est temps de créer ! »

Les enfants avaient une tâche très intéressante. À partir des matières recyclables collectées lors des semaines écologiques, il a été proposé de fabriquer un modèle d'artisanat sous la forme d'un animal ou d'une plante, qui est répertorié dans le Livre rouge.

En guise de rapport, l'équipe a envoyé une présentation Power Point, qui raconte sur le projet artistique réalisé.



**Quête - festival écologique les enfants pour la protection de la terre!**

Après le festival, l'équipe du projet a rassemblé tout le matériel des participants et a envoyé un bulletin d'information à tous les participants. Une telle expérience pédagogique unique aura certainement un effet bénéfique sur l'enseignement et l'éducation des jeunes enfants. Les enseignants de l'enseignement préscolaire ont exprimé leur gratitude et souligné le grand intérêt des enfants pour ce projet. Nous avons décidé d'organiser un tel festival et l'année prochaine !

Auteur de l'article et du projet Gerasina Maria



# EL DESARROLLO DE HABILIDADES CIENTÍFICAS EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE (EDS)

Beatriz Elena Zapata Ospina  
Tecnológico de Antioquia. Colombia  
*bzapata@tdea.edu.co*

## Descripción del proyecto

El proyecto de investigación “Desarrollo de habilidades científicas en la primera infancia en el marco de la educación para el desarrollo sostenible (EDS) a través de la enseñanza problémica”<sup>(1)</sup>, es desarrollado por estudiantes<sup>(2)</sup> dentro de la modalidad de práctica investigativa<sup>(3)</sup> realizada en los niveles IX y X del programa Licenciatura en Educación Infantil en el Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria de la ciudad de Medellín, liderado por una docente investigadora de la carrera e implementado por las docentes en formación con niños de la Fundación Educativa Colegio San Juan Eudes, entre los cuatro y ocho años, a fin de dar respuesta a la pregunta problematizadora ¿Cuáles son las habilidades científicas que desarrollan los niños de los grados jardín, transición y primero a través de la implementación de una propuesta educativa sobre desarrollo sostenible-DS?

Se tiene como propósito determinar el nivel de desarrollo de las habilidades científicas de inferencia, planificación, clasificación, formulación de hipótesis y experimentación en los niños; así como la construcción de aprendizajes relacionados con la sustentabilidad en el componente ambientes saludables. Para alcanzar dicho

propósito se plantean como objetivos específicos: caracterizar el nivel de desarrollo de cada una de las habilidades científicas; diseñar una propuesta educativa sustentada en el proyecto mundial que lidera la OMEP en torno a la EDS; implementar estrategias pedagógicas desde la didáctica de la enseñanza problémica; y finalmente evaluar el impacto de dicha propuesta en la construcción de aprendizajes por parte de los niños.

Desde lo metodológico y con el fin de comprender la forma como los niños piensan y elaboran sus ideas, el proyecto se enmarca en el enfoque cualitativo, puesto que al utilizar éste dentro del campo educativo, se crean espacios para el intercambio de saberes y la comprensión e interpretación de la realidad desde la propia reflexión y percepción de los actores involucrados, en este caso los niños. Igualmente, se asume el tipo de investigación exploratorio- descriptivo con el propósito de indagar cómo los niños establecen sus propias explicaciones a partir de lo que piensan y observan con base en el contexto en el cual se encuentran inmersos.

Desde lo pedagógico, como parte del trabajo de campo y contexto de la investigación, se diseña e implementa la propuesta educativa para el DS, que consta de 22 es-

trategias pedagógicas (lúdicas y estéticas) que articulan saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales relacionados con las 7R reducir, reciclar, reutilizar, reflexionar, repensar, respetar y redistribuir y con algunos fenómenos físicos y sociales en torno a temas como: desechos contaminantes, deforestación, ecosistemas, conservación de la fauna silvestre, consumo responsable, cambio climático, diversidad: cultura y tradiciones rural e indígena. Desde esta perspectiva, las estrategias enmarcadas en la EDS se constituye en una herramienta para lograr el DS; para UNESCO (2009) la EDS se asume como “un proceso de aprendizaje o aproximación a la enseñanza basado en las ideas y principios subyacentes a la sostenibilidad, que abarca una amplia variedad de experiencias y programas”(p.1), donde su principal objetivo es “integrar los valores inherentes al Desarrollo Sostenible en todos los aspectos del aprendizaje, para motivar los cambios en el comportamiento humano que permitirán una sociedad más justa y sostenible para todos (...) mediante todas las formas de educación” (p.48).

Para el desarrollo de las estrategias pedagógicas se implementa el sistema didáctico de la enseñanza problémica, el cual posibilita que los niños busquen explicaciones, experimenten, construyan aprendizajes de manera experiencial y creativa, y desarrollen habilidades científicas mediante el análisis de problemas físicos que viven en la cotidianidad, formulen hipótesis, propongan estrategias de solución y comprueben sus planteamientos a partir de la acción. Coherente con lo anterior, los problemas físicos propuestos son experimentos relacionados con: la respiración, la densidad, la flotación, las ondas sonoras, pigmentación, el fuego, las fases de luna, estados de la materia, el sonido, la temperatura, la energía magnética, la velocidad y la ebullición. Los recursos utilizados en las estrategias se caracterizaron por ser materiales reciclados, con posibilidad de reutilizarlos y biodegradables para estimular la conservación del ambiente y el consumo responsable.

Para involucrar a las familias en el proceso de aprendizaje del niño se elabora una bitácora, la cual consiste en usar un bolso viajero que contiene una película relacionada con el cuidado el medio ambiente y una agenda en la cual los niños y sus padres registran y exponen sus expresiones estéticas (dibujos, pintura, canciones, poemas etc.) rela-



Contaminación de los ríos y mares



Medicina natural y ancestral

cionados con la observación de la película y de los experimentos realizados, fortaleciendo no solo los aprendizajes en torno a los fenómenos naturales y sociales sino también relaciones interpersonales y sociales con toda la comunidad educativa: padres de familia, estudiantes y docentes.

Desde lo investigativo, la técnica de recolección de datos utilizadas es la observación semiestructurada, la cual según Campos (2012) es una “observación metódica que es apoyada por los instrumentos como la guía de observación y el diario de campo, mediante la utilización de categorías previamente codificadas y así poder obtener información controlada, clasificada y sistemática” (p.10); se emplean como instrumentos de monitoreo y evaluación la Matriz de descriptores de desempeño elaborada con base en Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición del Ministerio de Educación de Colombia en lo referente a las habilidades científicas y las dimensiones del desarrollo infantil, adaptada según los componentes de la sustentabilidad. Se registran las observaciones frente al nivel de desarrollo de las habilidades científicas que presentan los niños según sus planteamientos, argumentos y experiencias. La sistematización de dichas observaciones se realiza en el diario de campo, el cual permite para describir, analizar, interpretar y argumentar las diferentes situaciones, conversaciones, expresiones, acciones, actitudes y argumentos de los niños.

### Impacto del proyecto

Los resultados e impacto obtenidos se relacionan con el desarrollo de las habilidades científicas en los niños y la construcción de aprendizajes relacionados con el DS y los ambientes saludables. Igualmente, en las docentes en formación se evidencia apropiación conceptual relacionada con la EDS y desarrollo de actitudes y prácticas para la sustentabilidad, dado que dentro de su práctica se realiza un seminario semanal dentro de su proceso académico, orientado por la docente investigadora con el objetivo de conocer la fundamentación, problemáticas y desafíos referentes al DS, debatir sobre su contextualización a la educación infantil y plantear estrategias para implementar en su práctica pedagógica de manera que se de este dando respuesta a los Lineamientos Curriculares del Ministerio de Educación Nacional.



Germinación y deforestación



El sonido y la conservación de los animales

Los niños lograron desarrollos en cada una de las habilidades científicas: en *la inferencia* es evidente como ponen en juego dos tipos de inferencia: deductiva y de abducción; con relación a *la planificación*, identifican los componentes de los problemas propuestos y posteriormente generan diferentes estrategias o soluciones prácticas y concretas para solucionarlos. Frente a la habilidad de *clasificación* y siguiendo lo planteado por Puche (2005), se observa que los niños al establecer diferencias o semejanzas entre los objetos logran procesos de sistematización de la información que posteriormente les permite reorganizar los conocimientos previos con los conocimientos nuevos adquiridos.

En lo referente a la formulación *de hipótesis* se logra determinar que éstas surgen de la relación que existe entre los conocimientos previos de los niños sobre un tema, las experiencias que han tenido en su contexto o vida cotidiana y la imaginación, las cuales entran en juego como una manera en que los niños comprenden el mundo y lo que les rodea, los “niños entre 3 y 4 años, no actúan arbitrariamente, sino que lo hacen con base en hipótesis” (Puche et. Al. 2001, p 3). Finalmente, en la habilidad de *experimentación* los niños ponen en juego acciones como la manipulación, observación, indagación, análisis, reflexión; evidenciando el pensamiento crítico y creativo en la interacción que establecen con los objetos y materiales como una herramienta cognitiva para comprobar en la práctica las hipótesis y alternativas de solución que planten frente a las problemáticas relacionadas con la sustentabilidad y los fenómenos físicos y sociales.

La implementación de la propuesta para el DS, posibilita a los niños la oportunidad de construir aprendizajes conceptuales, actitudes y prácticas para contribuir a un futuro humano justo y ecológicamente sostenible. Expresiones, acciones sostenibles y ambientales concretas relacionadas con el reciclaje, la separación de basuras, el manejo adecuado de residuos sólidos, la reutilización de recursos en sus creaciones artísticas y actividades en escenario educativo, el cuidado de su entorno y los animales, el control en el consumo de agua y energía, la siembra de árboles, entre otros, evidencian la toma conciencia que sus acciones ejercen en la naturaleza y las consecuencias que generan, así como cambios en su comportamiento, el de



La temperatura- Animales exóticos



Recursos renovables y no renovables

sus pares y familias para preservar los ecosistemas y tener ambientes saludables.

Se resalta cómo los niños aprendieron a pactar un nuevo orden de valores en relación con varios aspectos como: la situación actual del medio ambiente, las relaciones sociales y prácticas culturales, la salud, el consumo responsable, la diversidad; se asumen compromisos y se realizan acciones, desde su condición de ser niño, para fomentar la sostenibilidad y mitigar las secuelas que las malas prácticas de utilización, cuidado, preservación y manutención de los recursos han generado en los entornos que habitan, viven y aprenden - escuela, hogar, comunidad-.

Los niños se constituyen en agentes activos de cambio, con capacidad de pensar crítica y creativamente sobre los problemas sociales y ambientales que viven en su cotidianidad, tomando iniciativas y asumiendo responsabilidades en la promoción del DS. Para que haya una transformación del niño en sí mismo y en los demás es necesario como plantea Restrepo de Mejía (2007), “la elaboración de propuestas de enseñanza que incorporen los aportes valiosos de su cultura de pertenencia” (p.186) posibilitan a los niños el intercambio de saberes sobre su contexto social y cultural, le permite relacionarse de manera asertiva con su realidad e interactuar con el otro y con lo otro.

Moreno, (2010) plantea que trabajar sobre problemáticas reales desde el propio contexto, posibilita que los niños desarrollen una capacidad crítica y de solución de problemas que les permite adquirir aptitudes y actitudes que perduran durante toda su vida; implementar estrategias didácticas en el marco de la enseñanza problémica viabiliza a los niños el identificar situaciones problémicas de su propia realidad, indagar el porqué de la situación y sus consecuencias, compartir sus saberes con otros para dar resoluciones posibles y finalmente construir conocimientos nuevos de forma conjunta entre sus pares y los docentes.

“Los niños pequeños son verdaderos científicos que crean teorías-en-acción, que desafían, cambian y modifican las situaciones según su propia voluntad... No solo intentan solucionar problemas, sino que buscan nuevos desafíos”. (Karmiloff Smith e Inhelder, 1974, citado por Rebeca Puche, 2005, p.27).

## Notas

1. Premio Educación para el Desarrollo Sostenible de OMEP mundial 2018
2. Yina Paola Bravo Buelvas, Paola Andrea Cárdenas Henao, Julieth Viviana Restrepo Vélez,
3. Proceso mediante el cual, los estudiantes interrelacionan en su labor pedagógica, conceptos teóricos adquiridos durante la formación como docentes, nuevas tendencias, necesidades, expectativas educativas y se identifican problemas para plantearles alternativas de solución desde lo pedagógico de acuerdo con el contexto y con fundamento científico y académico de la educación infantil. Tiene carácter pedagógico y de acción-participación, donde se transfieren los conocimientos construidos en el proceso de formación docente.

## Referencias bibliográficas

- Campos, G (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai VII* (13), 45-60
- Moreno, M. et al. (2010). Panorama y actualidad de la enseñanza basada en la resolución de problemas en matemáticas. *Revista Quaderns Digitals*, 63, Universidad Autónoma de Baja California. Ensenada, B. C. México
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2009). La contribución de la Educación Inicial para una sociedad sustentable. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001593/159355s.pdf>
- Puche, R. et al (2001). El niño que piensa: un modelo de formación de maestros. Santiago de Cali: Universidad del Valle
- Puche, R. (2005). Formación de herramientas científicas en el niño pequeño. Santiago de Cali: Artes Gráficas del Valle Editores.
- Restrepo de Mejía, F. (2016). Habilidades investigativas en niños y niñas de 5 a 7 años de Instituciones oficiales y privada de la ciudad de Manizales. Colombia: Universidad de Manizales. Disponible en: <http://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/548/RestrepodeMejiaFrancia2007.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

## REINVENTAMOS NUESTRO PATIO:

### Prácticas de enseñanza - aprendizaje sobre Educación para el Desarrollo Sostenible

**Mariela Patricia Allois – María Celeste Brem**

Argentina- Entre Ríos-Villa Elisa

*celestebrem@gmail.com*

El “Hogar de Niños” se encuentra ubicado en una ciudad que tiene una población aproximada de 15.000 habitantes, y depende del Consejo General de Educación de la provincia de Entre Ríos. Nuestra institución trabaja en forma conjunta, compartiendo el mismo espacio físico, con la CoPNAF(Coordinación Provincial de la Niñez, Adolescencia y Familia). Funciona en horario extendido de 07:00 a 19:00 hs. y brinda el servicio de comedor para los niños que lo necesiten. Cuenta con una matrícula de alrededor de 220 niños y niñas, en un rango de edad desde los 45 días hasta los 5 años, que se distribuyen en 16 salas que funcionan en dos turnos.

Este proyecto se enmarca en principios y valores que se inspiran en la Convención sobre los Derechos de los niños; la Constitución de la Nación Argentina y la Constitución de la Provincia de Entre Ríos; la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Ley de Educación Provincial N° 9.890; la Ley General del Ambiente N° 25.675. Este marco normativo garantiza el derecho a la enseñanza y aprendizaje, promueve la educación ambiental, la preservación de recursos naturales y su utilización sostenible, generando el desarrollo de una conciencia ambiental desde tempranas edades con participación de las familias, donde



también el juego, como unos de los pilares de la Educación Inicial, ocupa un lugar relevante. Si a la posibilidad de jugar, le anexamos un programa que promueve procesos de enseñanzas y aprendizajes vinculados con la educación ambiental y fomenta prácticas sustentables como la de gestionar ambientalmente sus recursos, será innegable que los alumnos adquirirán paulatinamente comportamientos comprometidos y responsables con su entorno próximo, transformándose en agentes multiplicadores.

El proyecto en el que se basa el presente artículo se desarrolló entre los meses de junio y octubre de 2019, e involucró a los alumnos/as del jardín de infantes, al resto de la comunidad educativa, a otras instituciones y comercios de la ciudad (madereras, constructora, viveros, gomería y empresa avícola). El objetivo planteado fue reinventar el patio del jardín de modo que invite a jugar; enriqueciéndolo, embelleciéndolo, volviéndolo más seguro con nuevos y variados juegos. Esto favorece el desarrollo de juegos corporales y la creatividad, invitando a los niños al disfrute de este espacio, a la vez que contribuimos a la formación de ciudadanos conscientes y respetuosos con el ambiente, empoderados para hacer la diferencia en el jardín, en su familia y en la comunidad.

En un primer momento se dialogó con los niños al interior de cada sala sobre la posibilidad de reinventar el patio utilizando material reutilizable, de desecho (neumáticos, tapas de botellas, maderas, tarros, cajones de pollos, recortes de madera y material recuperado del Relleno Sanitario de la ciudad como: cucharas de albañil, partes de cañerías, mangueras, partes de juegos). Surgieron multiplicidad de valiosas ideas y diversos modos de llevarlas a la práctica. El entusiasmo y la creatividad de los niños colmaron este momento y permitieron encaminar el proyecto rápidamente, poniéndolo en acción. Así surgieron momentos de trabajo compartido no sólo con niños y docentes de otras salas, sino también con las familias y la comunidad.

Durante la puesta en marcha del proyecto, tras difundirse la consigna inicial y a medida que pasó el tiempo, tanto los niños como sus familias y artistas plásticos de la ciudad se fueron involucrando y entusiasmando. De esta manera, se sumaron más personas e ideas a la iniciativa. Tanto es así que se decidió embellecer aún más el patio, recibiendo diversos materiales para la confección de lo



planificado: pinturas, pinceles, compost, plantas, macetas, etc. De modo tal que fue necesario comenzar a trabajar también los fines de semana, propuesta que surgió de parte de las familias.

Se llevaron adelante diferentes talleres compartidos con las familias en los que se confeccionaron hamacas con gomas de auto y sogas, caballitos con gomas y maderas, sube y baja también con gomas y maderas teniendo siempre presente el valor de nuestras acciones sobre el medio ambiente.

Se acondicionaron juegos existentes como el tobogán, volviéndolo más seguro y con mayores ofertas de juegos. También hamacas de vaivén rescatando el valor que éstos poseen al ser parte del patrimonio cultural de la institución (el tobogán fue el primer juego incorporado al patio).

Se recuperó y puso en valor, un antiguo contra-piso ubicado en el medio del patio, donde se diseñó y pintó un atractivo recorrido para circular con autos.

En el transcurso del proyecto surgió la idea, por parte de los niños, de pintar el paredón que se encontraba descuidado. Se trabajó con las obras del artista nacional Milo Lockett. Actividad que resultó de gran entusiasmo para los niños. Se organizaron en pequeños grupos, eligiendo la obra a reproducir, y se encargaron de llevarlas a cabo seleccionando el lugar, los colores y los materiales a utilizar. Luego se le amuraron recortes de maderas, de diferentes formas y tamaños, pintados por ellos mismos transformán-

dolo en un muro de escalera. Los sobrantes se utilizaron para organizar un sector de bloques.

Se entregaron a los niños trozos de madera y, junto a sus familias, los transformaron en atractivos medios de transportes, los cuales se utilizan para jugar en el recorrido y otros espacios del patio.

Desde inicios del ciclo lectivo se trabajó con la limpieza y clasificación, por colores, de tapas de botellas traídas por los niños; con las que se realizó un mural ecológico. Se diseñó un modelo muy significativo para nuestra región (un cardenal) ya que es el ave que representa a nuestra provincia.

Se restauró una casita de madera donada al jardín con anterioridad a este proyecto, reforzándola, embelleciéndola e incorporándole muebles y utensilios aportados por los niños. Una costumbre muy usada en nuestra región al reunirse familiares y amigos es compartir una comida típica: asado, momento que habilita el poder compartir anécdotas, charlas, risas. Viendo el entusiasmo que esta actividad provocaba en los niños al momento de patio, una familia donó una pequeña parrilla realizada artesanalmente en madera. La misma fue un elemento simbólico, que reunió en un mismo espacio, a niños de diferentes edades. Algunos niños aportaron ideas de juegos vistos en un parque temático de la zona: propusieron realizarlos en el jardín sugiriendo los materiales a utilizar. Así surgieron: las camas elásticas, puente mono, telaraña, puente colgante.

A partir de la reutilización de diferentes envases y gomas los niños realizaron macetas donde se plantaron plantas, las cuales decoran las galerías del jardín.

Se destinó un espacio, cercano a la casita, para instalar un cerco donado por una de las familias. Junto a los niños se lo acondicionó para concretar la huerta del jardín: se confeccionaron canchales utilizando cajones de pollos y neumáticos de camión, se consiguió compost aportado desde otra institución educativa, que se mezcló con tierra traída por las familias. En ese momento surgió la necesidad de contar con herramientas como palas y regaderas para trabajar en este espacio. Las mismas fueron hechas por los niños, con acompañamiento docente, reutilizando envases plásticos. Se plantaron aromáticas y verduras que son utilizadas por la cocinera al elaborar la comida diaria



Aquí se ubicó la compostera que fue confeccionada con material sobrante de los juegos modificados. También un hotel de bichos con el fin de mantener el equilibrio ecológico dentro de la huerta para favorecer la salud y fertilidad del suelo. Este 'Espacio Verde' (así denominado por los niños), habilitó -y sin duda lo seguirá haciendo-, nuevos aprendizajes dada la multiplicidad de preguntas que emergen de los niños al interactuar en este lugar. Al momento de pensar en la realización de este espacio, y con el fin de aprovecharlo al máximo, se solicitó asesoramiento al Área de Ambiente del Municipio de la ciudad, realizándose un trabajo en conjunto.

Amplia fue nuestra gratitud al saber que muchos de los niños que llevaron adelante este proyecto, replicaron en sus hogares juegos y pequeñas huertas. Esta propuesta es el comienzo de un camino que seguiremos andando junto a las nuevas infancias que concurrirán a nuestras salas. Sin dudas estará colmado de nuevos pensamientos, se renovarán las ideas y surgirán nuevos proyectos... estaremos allí para acompañarlos y juntos hacerlos realidad.

“El error consistió en creer que la tierra era nuestra, cuando la verdad de las cosas es que nosotros somos de la tierra” (Parra, Nicanor, s.f.). Ellos, los niños, lo entienden mejor que los adultos. Son la semilla que darán frutos de amor, comprensión y cuidados al ambiente. Respetan y hacen respetar. Aman al planeta con la inocencia típica que los envuelve. Ellos saben... son un gran ejemplo. Enseñémosles y luego escuchemoslos, son la voz del mañana...

## Bibliografía:

*Educación Ambiental. Ideas y propuestas para docentes. Nivel Inicial* (2011). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, República Argentina: Anselmo L. Morvillo S.A.

*Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial* (2008). Paraná, Entre Ríos, República Argentina: Córdoba y Laprida.

## Webgrafía:

Convención sobre los *Derechos del Niño*. Unicef. (1989) Recuperado de <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/doc564f-3cef97f57-ConvencionDerechosNinos.pdf>

Constitución de la Nación Argentina. Recuperado de <http://pdba.georgetown.edu/Parties/Argentina/Leyes/constitucion.pdf>

Ley de Educación Nacional, N° 26.206 (2006). Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Ley General de Ambiente, N° 25.675 (2002). Recuperado de <http://www.opds.gba.gov.ar/sites/default/files/LEY%2025675.pdf>

Parra, N. Recuperado de <http://quedefrases.blogspot.com/2012/01/el-error-consistio-en-creer-que-la.html>

# EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE EN LA PRIMERA INFANCIA

## Revisión de experiencias de investigación sobre prácticas de enseñanza

**Marlene Fermín-González**

Universidad Finis Terrae

*fermarlene@gmail.com*

**Selma Simonstein**

Comité Chileno OMEP

*ssimonstein@gamil.com*

### Introducción

La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) es un tema en discusión en la sociedad contemporánea. Por una parte, están quienes indican que aún existen escasas investigaciones sobre su vinculación con la educación de la primera infancia (Bascope, Peasso y Reiss, 2019), así como otros, que reconocen la existencia de una mayor cantidad de estudios que indagan sobre la EDS en este nivel educativo, con el objetivo de contribuir al alcance de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) (Barrable, 2019). Posición con la cual coincidimos, producto de la revisión realizada, en la que se evidencia un incremento en el número de publicaciones en torno a la temática, lo cual demuestra un interés potencial en contribuir con la generación de conocimiento en este ámbito, que suponemos guarda relación con el compromiso asumido por los distintos países para el cumplimiento de la Agenda Educativa 2030.

Este artículo lo consideramos un primer paso, en la construcción de la línea de investigación relacionada con la EDS, por ello nos propusimos identificar las tendencias de investigación educativa que vinculan las prácticas de enseñanza hacia la primera infancia con la EDS, conocer desde qué perspectiva asumen este enfoque educativo. Esto nos

permitirá proporcionar ideas sobre futuros temas de investigación en los que se pueda hacer una mayor exploración.

### Metodología

Esta revisión se desarrolló enfocada en una investigación documental, de carácter exploratorio. Permitió la sistematización de diferentes experiencias investigativas que reportan el abordaje de diversas prácticas pedagógicas en la primera infancia vinculadas con la EDS. La revisión bibliográfica se centró en la búsqueda de artículos publicados en revistas científicas indexadas en las base de datos Web of Science (WOS) y Scopus, durante la última década que comprende el período 2009-2019.

Se emplearon estrategias de recolección de datos, que permitieron garantizar la sistematicidad y autenticidad de la información, con el propósito de ofrecer aportes que permitan la comprensión del fenómeno estudiado y ofrezcan información para una mayor profundización en futuros estudios. Esta revisión se realizó como un proceso riguroso y sistemático en el que se organizó y analizó la información de acuerdo a la interrogante formulada, en la cual se consideraron los criterios sugeridos por Krull & Duart (2017)

## Hallazgos

En la revisión bibliográfica nos encontramos con diversos estudios, que estudian las prácticas pedagógicas en la primera infancia en torno a la EDS, en los cuales se aprecian distintas perspectivas. En la búsqueda se evidenció el interés creciente en el tema, en los últimos cinco años se ha observado un incremento significativo de investigaciones que indagan sobre la problemática a través de estudios que demuestran rigurosidad científica. Este incremento bien puede ser objeto de una próxima investigación en la que podría explorarse si guarda relación con el impulso internacional que se ha dado a la temática, en torno a la Agenda Educativa 2030. De lo que estamos seguros, es que los mismos contribuyen a la generación de conocimientos que repercutirán en el fortalecimiento de la disciplina.

En esta revisión nos encontramos con diversos planteamientos. Por una parte, están los que destacan el papel que desempeñan las políticas educativas establecidas en los ODS y el incremento de inversión en el desarrollo de los niños (Ponguta et al, 2019; Chen, Martin & Erdosi, 2017; Ritcher et al, 2017; Wodon, 2016; Gove y Black, 2016), así como aquellos que se centran en la función del educador, como promotor de prácticas y responsable de la formación que contribuya a la sostenibilidad (Boyd, 2018; Vincent-Snow, 2017; Yildiz et al, 2017; Korkmaz & Yildiz, 2017; Feriver, Tekson, Olgan & Reid, 2016; Park, Kim & Yu, 2016; Ngwaru, 2014). En ellos se destaca la necesidad de garantizar a los educadores, las mejores oportunidades de desarrollo profesional, de manera que puedan incrementar sus conocimientos en función

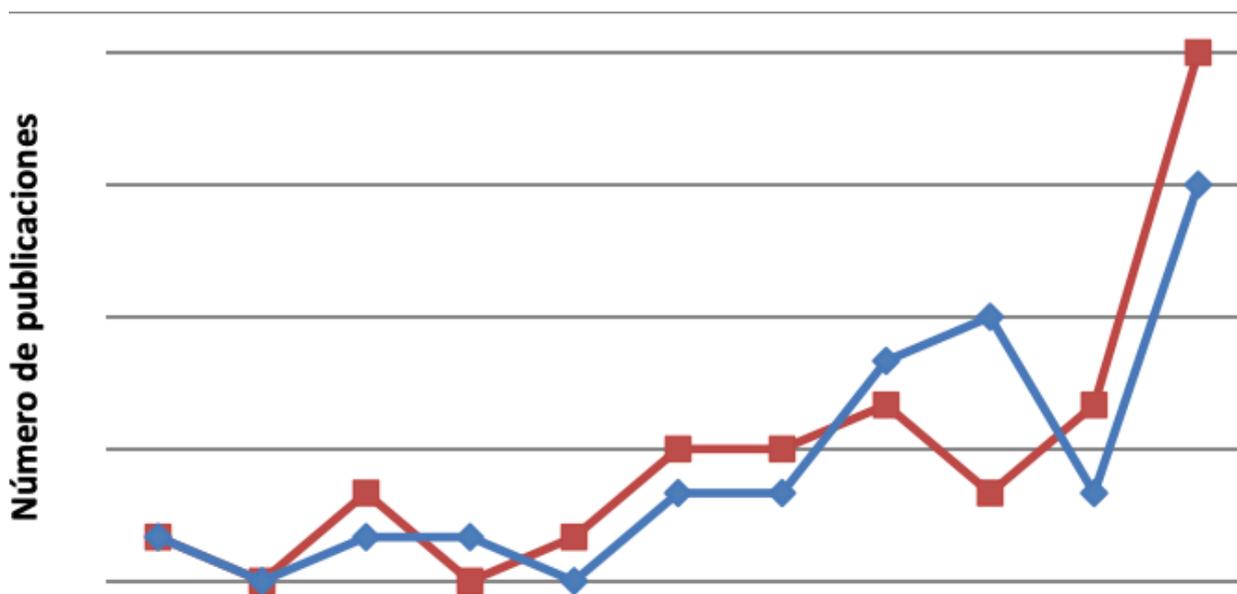


Figura 1. Reporte de investigaciones publicadas sobre EDS en la primera infancia en WOS y Scopus.

Autor: elaboración propia.

Como puede apreciarse en la figura 1, durante el período de tiempo estudiado, la base de datos WOS registró veintinueve (29) publicaciones, mientras que Scopus registró 32, como números totales luego de haber considerado los criterios inclusión/exclusión de los artículos. De este total de publicaciones encontradas en Scopus, diez (10) se repetían con las que aparecieron en WOS, resultando un total de cincuenta y un (51) publicaciones que fueron objeto de estudio.

del diseño, implementación y evaluación de programas de EDS pertinentes para los niños pequeños. Y de manera relevante, están quienes han reconocido los paradigmas de investigación vigentes, concediéndose mayor voz a los propios niños como actores y/o sujetos de investigación (Borg et al, 2019; Hirst, 2019; Borg, 2019; Borg, 2017, Yildiz, 2017; Caimán & Lundegard, 2014; Kahriman, Olgan & Guler, 2012), lo cual coincide con la mirada del niño/a como sujeto de derecho.

Adicionalmente, nos parece importante resaltar desde qué enfoque se ha abordado la EDS. En los artículos observamos que ha sido vista desde distintos pilares, están quienes se han enfocado en la dimensión ambiental (Borg, Wiberg & Vinterek, 2019; Mahat, Hashim, Saleh, Nayan & Norkhaidi, 2019; Pérez-Barroto, Pérez-Fleite y González-Calderón, 2016; Marchesan y Paz, 2015), otros en la dimensión económica (Borg, 2019; Borg, 2017) y otros en la cultural (Boyd, 2019; Vincent-Snow, 2017; Amanor-Wilks, 2016).

Mientras que, Hedefalk, Almqvist y Ostman (2015) revelan por una parte que la EDS era asumida por algunos sólo desde lo ambiental, pero también desde las tres dimensiones referidas y destacan, que durante la evolución en este campo en el periodo 1996-2013, la investigación muestra cómo se ha avanzado de enseñar a los niños datos sobre el medio ambiente y temas de sostenibilidad a educarlos para que actúen a favor del cambio, desde la mirada del niño como protagonista y co-constructor de su aprendizaje.

En este sentido nos parece importante reconocer el planteamiento de Boyd (2019), quien señala que “los principios de la educación para la sostenibilidad, reflejan un enfoque holístico e interconectado, similar al contexto ecológico de la primera infancia. Esta interconexión se pone aún más de relieve con los tres pilares de la sostenibilidad” (p. 373).

En esta línea, la Organización Mundial de Educación Preescolar (OMEP) ha insistido en conceptualizar la EDS desde las tres dimensiones y/o pilares, que le conceden la visión holística a la sostenibilidad. Ha trabajado con diversos proyectos desde el año 2010, con el propósito de aumentar la conciencia entre sus miembros sobre la EDS desde la primera infancia. Como producto de este esfuerzo, Engdahl (2015) publicó el resultado de cuatro de los proyectos de investigación sobre la sostenibilidad, que se realizaron en el marco de la Organización Mundial de Educación Preescolar (OMEP) entre el 2009-2014. Recogieron la participación de más de 44.330 niños con edades entre el nacimiento y los 8 años. Los métodos de investigación se centraron en escuchar a los niños a través de entrevistas, diálogos y proyectos temáticos dirigidos por ellos. Los resultados mostraron que los niños pequeños

tienen un conocimiento significativo sobre la Tierra, así como ideas interesantes sobre temas ambientales. Adicionalmente, mostraron conocimiento de las responsabilidades que los individuos tienen con respecto a la sostenibilidad. Estos resultados ponen de manifiesto que los adultos suelen subestimar las competencias de los niños pequeños, y permiten argumentar que la educación para la sostenibilidad, puede ser un motor para la educación de calidad en la primera infancia.

Aunado a ello, la organización ha realizado múltiples esfuerzos por construir indicadores que permitan evaluar el ambiente educativo en función del desarrollo sustentable, así surgió la primera propuesta de la Escala de valoración ambiental para el Desarrollo Sostenible en la Primera Infancia (ERS-SDEC, por siglas en inglés)-OMEP. Por citar alguno de los trabajos desarrollados, Kahriman-Pamuk, Uzun, Yildiz & Haktanir (2019) estudiaron la fiabilidad de los indicadores de la escala OMEP desde las tres dimensiones en 18 centros preescolares, ofreciendo como resultado la necesidad de ajustar los indicadores al contexto de estudio como una forma de asegurar una medición más fiable de las prácticas de sostenibilidad en los entornos de la educación de la primera infancia.

Esta investigación y otras, le ofrecieron a la organización, luego de un largo proceso de validación en los diferentes países miembros, generar la propuesta de Escala de Calificación OMEP-EDS (2019). Que será utilizada en las investigaciones que se desarrollarán en torno al tema en el año en curso.

Como producto de la revisión realizada, insistimos en la necesidad de desarrollar prácticas que abarquen las tres dimensiones de la sostenibilidad con mayor énfasis en la inclusión de calidad, como medida para garantizar un buen comienzo. Explícitamente en una mayor profundización en los pilares económico y sociocultural, debido a que han sido menos abordados. De igual forma, que en torno a estas prácticas se realicen investigaciones con rigurosidad científica, que permitan una mayor generación de conocimiento, de manera que los distintos actores educativos involucrados con la primera infancia, puedan tomar decisiones de forma consciente, con intencionalidad pedagógica que favorezcan el aprendizaje de los niños pequeños, en el que reconozcan su rol protagónico para el desarrollo

de una cultura sostenible. Tal como han venido haciendo Kahrman et al. (2019), Boyd (2019), Yildiz et al. (2017), Korkmaz & Yildiz (2017) y Kahrman et al. (2012).

## Referencias

- Amanor-Wilks, D. (2016). Working children in the kente economy of bonwire, assante: the context of the sustainable development goals. *Ghana social science journal*, 13 (2), 22-49.
- Barrable, A. (2019). Refocusing Environmental Education in the Early Years: a brief introduction to a Pedagogy for Connection. *Education sciences*, 9 (1). Doi: 10.3390/educsci9010061.
- Bascope, M.; Peasso, P. & Reiss, K. (2019). Systematic review of Education for Sustainable Development at an Early Stage: cornerstones and pedagogical approaches for teacher professional development. *Sustainability*, 11 (3). Doi: 10.3390/su11030719
- Borg, F. (2017). Kids, cash and sustainability: economic knowledge and behaviors among preschool children. *Cogent Education*, 4 (1). Doi: 10.1080/2331186X.2017.1349562
- Borg, F. (2019). Economic (in) equality and sustainability: preschool children's views of the economic situation of other children in the world. *Early Child Development and Care*, 189 (8), 1256-1270. Doi: 10.1080/03004430.2017.1372758
- Borg, F.; Winberg, T. & Vinterek, M. (2019). Preschool children's knowledge about the environmental impact of various modes of transport. *Early Childhood Development and Care*, 189 (3), 376-391. Doi: 10.1080/03004430.2017.1324433.
- Boyd, D. (2018). Early childhood education for sustainability and the legacies of two pioneering giants. *Early years*, 38 (2), 227-239. Doi: 10.1080/09575146.2018.1442422
- Boyd, D. (2019a). Utilising place-based learning through local contexts to develop agents of change in Early Childhood Education for Sustainability. *Education 3-13*, 47 (8), 983-997. Doi: 10.1080/03004279.2018.1551413.
- Boyd, D. (2019b). The legacy café-the holistic benefit of reviving lost arts, crafts and traditional skills through an early childhood intergenerational sustainable skills project. *Education 3-132019 (article in press)*.
- Caiman, C. & Lundegard, I. (2014). Pre-school children's agency in learning for sustainable development. *Environmental Education Research*, 20 (4), 437-459. Doi: 10.1080/13504622.2013.812722
- Chen, J.; Martin, A. & Erdosi-Mehaffey, V. (2017). The process and impact of the infant/toddler credentials as professional development: reflections from multiple perspectives and recommendations for policy. *Early Childhood Education Journal*, 45 (3), 359-368. Doi: 10.1007/s10643-015-0767-5
- Engdahl, I. (2015). Early Childhood for Sustainability: The OMEP World Project. *International Journal of Early Childhood*, 47, (3), 347-366
- Feriver, S.; Teksoz, G.; Olgan, R. & Reid, A. (2016). Training early childhood teachers for sustainability: towards a "learning experience of a different kind". *Environmental Education Research*, 22 (5), 717-746. Doi: 10.1080/13504622.2015.1027883
- Gove, A. & Black, M. (2016). Measurement of Early Childhood Development and Learning under the Sustainable Development Goals. *Journal of Human Development and Capabilities*, 17 (4), 599-605. Doi: 10.1080/19452829.2016.1243520
- Hedefalk, M.; Almqvist, J. & Ostman, L. (2015). Education for sustainable development in early childhood education: a review of the research literature. *Environmental Education Research*, 21 (7), 975-990. Doi: 10.1080/13504622.2014.971716
- Hirst, N. (2019). Education for sustainability within early childhood studies: collaboration and inquiry through projects with children. *Education 3-13*, 47 (2), 233-246. Doi: 10.1080/03004279.2018.1430843.
- Kahrman-Ozturk, D.; Olgan, R. & Guler, T. (2012). Preschool children's ideas on sustainable development: how preschool children perceive three pillars of sustainability with the regard to 7R. *KURAM VE UYGULAMADA EGITIM BILIMLERI*, 12 (4), 2987-2995.
- Kahrman-Pamuk, D.; Uzun, N.; Yildiz, T. & Haktanir, G. (2019). Reliability of Indicators Measuring Early Childhood Education for Sustainability: a study in Turkey Using Generalizability Theory. *International Journal of Early Childhood*, 51 (2), 193-206.
- Korkmaz, A. & Yildiz, T. (2017). Assessing preschools using the Eco-schools program in terms of educating for sustainable development in early childhood education. *European early childhood education research journal*, 25 (84), 595-611. Doi: 10.1080/1350293X.2017.1331074
- Mahat, H.; Hashim, M.; Saleh, Y.; Nayan, N. & Norkhaidi, S. (2019). Environmental sustainability knowledge, attitude and practices among pre-school students. *IOP Conference series: earth and environmental science*, 286 (conference paper) (1). Article number 0120032nd.
- Ngwaru, J. (2014). Promoting children's sustainable access to early schooling in Africa: reflections on the roles of parents in their children's early childhood care and education. *New Directions for*

*Child and Adolescent Development* (146), 61-76.

- Park, E.; Kim, H. & Yu, S. (2016). Perceptions and attitudes of early childhood teachers in Korea about Education for Sustainable Development. *International Journal of Early Childhood*, 48 (3), 369-385.
- Pérez-Borroto, T.; Pérez-Fleites, O. & González-Calderón, M. (2016). The professional improvement of the preschool education for the work with the environmental education sustainable development. *Revista RA XIMHAI*, 12 (5), 217-227.
- Ponguta, L.; Maldonado-Carreno, C.; Kagan, S.; Yoshikawa, H.; Nieto, A.; Aragón, C.; Mateus, A.; Rodríguez, A.; Motta, A. & Ramírez, L. (2019). Adaptation and Application of the Measuring Early Learning Quality and Outcomes (MELQO) Framework to Early Childhood Education Settings in Colombia. *Zeitschrift fur psychologie-journal of psychology*, 227 (2), 105-112. Doi: 10.1027/2151-2604/a000361.
- Vincent-Snow, C. (2017). Bicultural approaches to sustainability within early childhood settings in Aotearoa/New Zealand. *He Kupu*, 5 (2), 69-75.
- Wodon, Q. (2016). Investing in Early Childhood Development: essential interventions, family contexts, and broader policies. *Journal of Human Development and Capabilities*, 17 (4), 465-476. Doi: 10.1080/19452829.2016.1240883
- Yildiz, T.; Simsek, P.; Eren, S. & Aydos, E. (2017). An analysis of the views and experiences of children who are 48-66 months old, their parents, and teachers about “sustainable development”. *Educational sciences-theory & practice*, 17 (2), 653-677. Doi: 10.12738/estp.2017.2.0013.

# AUDIOVISUALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL

## Una propuesta para la familia

**Odet Noa-Comans, Dayamy Lauzán-Eiras e Hilda Pérez Forest**

OMEPE Cuba

*odetnoa26@gmail.com*

La educación ambiental debe ser concebida en la infancia preescolar como un proceso permanente que prepare a los niños y las niñas para el pleno disfrute de la vida a partir de la consecuente protección y transformación del entorno. También para la comprensión de los principales problemas del medio ambiente.

En el contexto cubano una buena práctica ha sido diseñar actividades educativas que utilicen los contenidos de audiovisuales infantiles para fomentar una educación ambiental en la primera infancia.

Dichas actividades consideran también la estimulación del desarrollo integral de niños y niñas. Entendido como “su crecimiento físico, su estado de salud y nutricional, la formación de sus cualidades personales, los hábitos de comportamiento social, el desarrollo de la comunicación y el lenguaje, el intelectual, moral, socioafectivo, no de una forma aislada sino en su interrelación, tomando en consideración las particularidades de estas edades y el contexto sociocultural en que viven y se desarrollan” (López Hurtado, J. 2001)

El estudio que se presenta parte de un diagnóstico realizado a 10 familias con niños y niñas cubanos de 4 años de edad que asisten al círculo infantil “Semillitas del 2000”

en el municipio San Antonio de los Baños, provincia Artemisa. Se deriva del proyecto “Acercamiento de los niños, las niñas de la primera infancia y sus familias a una cultura audiovisual” coordinado por el Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar (CELEP).

Los resultados del diagnóstico mostraron que los padres no saben qué hacer para que los contenidos que transmiten los audiovisuales contribuyan a fomentar una educación ambiental, aun cuando reconocen que sí tienen potencialidades para ello.

Teniendo en cuenta que en la educación de la primera infancia la presencia de las familias es fundamental, “generando lazos complementarios a la acción del sistema educativo, con fuerte diálogo con las tradiciones y características culturales de las distintas comunidades” (Mayoll, M. Marzonetto, G. y Quiroz, A. 2020 p. 11-12). Se elabora una propuesta educativa para la preparación de las familias en el fomento de una educación ambiental. Con un beneficio agregado, pues no solo se benefician los niños y las niñas, las familias también se sensibilizan y cambian actitudes en función del cuidado de su entorno.

Se enfatizó en la posibilidad de compartir actividades a partir del disfrute de audiovisuales que contengan ele-

mentos relacionados con la naturaleza. En este caso se utiliza, con fines educativos, el audiovisual cubano llamado “Chuncha” (Ver ficha).

- **Título:** Chuncha
- **Capítulo:** “Una aventura en la playa”
- **País:** Cuba
- **Director:** Gaspar González
- **Duración:** 13.16 min
- **Año:** 2006
- **Sinopsis:** Chuncha, Amelia, Paquito y su perro Cacharro van de aventura a la playa y se presenta una tormenta. El lugar sufre cambios y queda atrapado un delfín en la orilla, Chuncha y sus amigos realizan diferentes acciones para recuperar el medio ambiente y salvar al animal.
- **Valor educativo:** Contribuye a la sensibilización del cuidado del medio ambiente. Especialmente a cada especie viva en su hábitat natural.

Una de las actividades preferidas por niños, niñas y familias fue la titulada: “Una aventura en la playa” cuyo objetivo es sensibilizar sobre el cuidado del medio ambiente, a partir de tareas divertidas con contenidos audiovisuales.

### Medios de enseñanza: Televisor, DVD, láminas, tarjetas

La actividad comienza con la técnica participativa:

#### La rifa de verano



### Procedimiento:

Se invita a las familias, los niños y las niñas presentes a participar en la rifa, para ello toman de la bolsa un número, e inmediatamente el animador busca en las tarjetas el premio correspondiente (los premios se relacionan con elementos de la playa. Por ejemplo: pez, cangrejo, olas, sol, gaviotas, conchas, piedras, árboles, salvavidas, pelotas).

Se propone escenificar el premio recibido y se seleccionará el más creativo.

Se realizan preguntas como:

- ¿En qué lugar se encuentran estos elementos?
- ¿Han observado algún audiovisual que se relacione con la playa?

Se presenta el audiovisual Chuncha. Capítulo: “Una aventura en la playa” y comienza el debate a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se titula el audiovisual?
- ¿Qué cualidades se pueden desarrollar en los niños y las niñas a partir del contenido?

### Tareas para las familias:

1. Recordar con sus niños y niñas lo que vieron. Por ejemplo, puedes decirle: Una mañana Chuncha y sus amigos fueron a... (Ella/él debe continuar la historia). Al terminar la historia preguntar: ¿Si fueses el niño del cuento qué harías? Se puede incluir la sugerencia de que trabajen la narración basada en láminas.



2. Observar los peces en la lámina, junto a los niños y niñas, para establecer relaciones de tamaño. Los niños y niñas pueden ordenarlos de menor a mayor o viceversa.

3. Mostrar al niño o a la niña imágenes de diferentes animales para que seleccione cual es el que no pertenece a este grupo y fundamente por qué.
4. Realizar juegos de imitación (caminar como el cangrejo, hacer como el perro, nadar como un pez).
5. Dibujar sobre su medio ambiente.



### Principales conclusiones:

- Las familias identifican como cualidades que se pueden desarrollar en los niños y las niñas a partir del contenido audiovisual: el amor a la naturaleza y el cuidado de los animales, del mar, del campo.
- Las tareas 2 y 3, contribuyen al desarrollo intelectual de niños y niñas. Exigen el establecimiento de relaciones entre las propiedades de los animales. En el caso de la tarea 2, relaciones de tamaño, para lo cual se utiliza la modelación y la tarea 3 se corresponde con el cuarto excluido.
- Los dibujos resultantes de la tarea 6 fueron expuestos en el Mural de Educación Plástica del salón del círculo infantil “Semillitas del 2000” y en espacios comunitarios, como la Casa de Cultura del municipio.
- Al terminar se recogen opiniones de otras acciones que se puedan hacer a partir del tema tratado, así como sugerencias de la actividad realizada. Se destaca la creatividad de las familias en la sugerencia de otros audiovisuales y su realización independiente en las condiciones del hogar.

### Referencias:

- López, J. (2001) Un nuevo concepto de educación infantil. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba
- Mayoll, M. Marzonetto, G. y Quiroz, A. (2020) La Educación Inicial en los Sistemas Educativos Latinoamericanos para los Niños y Niñas de 3, 4 y 5 años. Buenos Aires. Argentina.
- Noa, O. Ríos, I. Batista, N... (2017) Informe de resultados. Proyecto de investigación “Acercamiento de los niños, las niñas de la primera infancia y sus familias a una cultura audiovisual”. CELEP-ICCP.
- Siverio, A. M. Valdés. M. Burke, M. T... (2012) Para que la familia eduque mejor. Materiales de orientación para los agentes educativos que preparan a las familias con niños y niñas de 0 a 6 años. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba

# L'ÉDUCATION À LA PAIX DANS LA PETITE ENFANCE

**Mie OBA**

Fukuyama City University, OMEP Japan.

*m-ohba@fcu.ac.jp*

## Résumé

Dans la région d'Hiroshima, l'éducation à la paix figure dans le programme d'enseignement, notamment à Fukuyama "Apprendre la paix" faisait partie du programme destiné aux enfants de 3-5 ans. Tout en respectant le développement sensoriel des jeunes enfants, les activités s'inscrivent aussi dans le domaine des relations sociales.

Le Kamishibai élaboré à partir de l'histoire de l'arbre irradié, réalisée en 2006 en collaboration avec les survivants de la bombe atomique, est fréquemment utilisé en été au moment de la commémoration de l'évènement. Dans la formation de Fukuyama City University (FCU), la méthodologie pédagogique utilisant cet outil est composée de trois étapes; la découverte de ce Kamishibai, les expressions corporelles accompagnant la chanson pour cultiver l'arbre de la paix, le pliage des grues. La fabrication des grues en papier est héritée non seulement de la technique de l'Origami, mais aussi de la représentation symbolique de la paix entre des générations.

**Mot-clé:** Éducation à la paix, Petite Enfance, Kamishibai, Grues en papier, Hiroshima

## Introduction

L'UNESCO développe des activités visant à promouvoir une culture partagée de la paix depuis sa fondation, pour "élever les défenses de la paix dans l'esprit des hommes et des femmes."<sup>(1)</sup> Depuis 1945, après l'explosion de la bombe atomique à Hiroshima, dans l'espoir de la réalisation d'une paix durable sur toute la planète, l'esprit de la paix continue à vivre dans les programmes de la préfecture d'Hiroshima. Le nouveau programme de l'éducation à la paix a commencé dans toutes les écoles élémentaires, collèges et lycées publics de la ville d'Hiroshima en 2013 (Urabe,M.,Yamasaki,A.&, Ishii,C.2013). À Fukuyama, la deuxième plus grande ville dans la préfecture d'Hiroshima, "Apprendre la paix" faisait partie en particulier du programme de 3-5 ans d'*Hoikusho*<sup>(2)</sup> (Ville de Fukuyama 2008). De nombreuses activités sont organisées pour encourager les jeunes enfants à ressentir et penser à la paix dans les pratiques des *Hoikushos*. Ce programme spécifique de l'éducation à la paix dès la petite enfance est unique.

## Objectif et Méthode

Cet article a pour but de montrer la structuration de l'organisation et l'efficacité du programme de Fukuyama pour une éducation à la paix dès la petite enfance et de préciser quelles sont les ressources pédagogiques régionales mises à disposition.

Les activités et les ressources visant à encourager les jeunes enfants à prendre conscience de la notion de paix dans le programme d'*Hoikusho* de Fukuyama (2008) sont examinées selon les âges. La pratique actuelle est analysée au travers du Kamishibaï de l'histoire de l'arbre irradié, utilisé pour les enfants ainsi que pour la formation des étudiants universitaires.

## L'éducation préscolaire au Japon

Au Japon, le programme de l'éducation préscolaire (2018) organise les enseignements en cinq domaines d'apprentissage; la Santé, l'Environnement, les Relations humaines, la Langue, la Sensibilité et l'Expression. L'apprentissage par le jeu et au travers de l'environnement est un apprentissage à la fois synthétique et transversal pour le développement de la pensée de l'enfant.

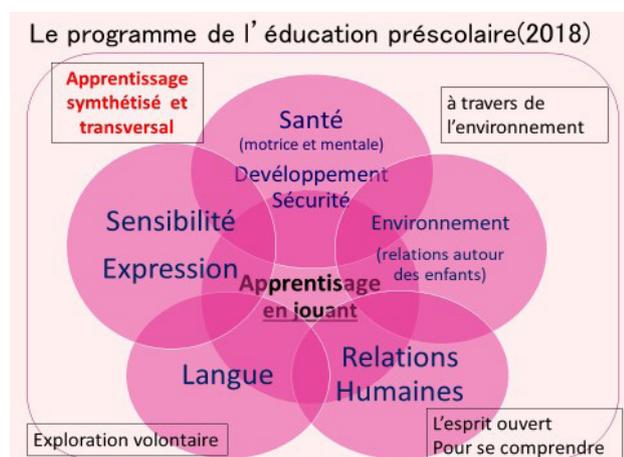


Figure1. Structure de l'apprentissage dans le programme préscolaire au Japon<sup>(3)</sup>(Oba,2018)

## L'éducation à la paix dans la petite enfance à Fukuyama

Tout en respectant le programme national, dans le programme d'*Hoikusho* de Fukuyama (2008), les activités visant à développer la culture de la paix sont organisées à partir de 3 ans dans la domaine des relations sociales dans le

planning du mois d'août ; participer au meeting de la paix, aux communications sur la guerre et la paix dans la vie quotidienne, regarder la création des 'Origami'(des grues en papier, le symbole de la paix) fabriquée par les enfants de 5 ans, chanter les chansons pour aspirer à la paix<sup>(4)</sup>.

Pour les enfants de 4 ans, les activités sont plus développées et détaillées pour le mois d'août; parler du 6 août (explosion de la bombe atomique à Hiroshima), du 8 (bombardement à Fukuyama), du 9 (bombe atomique à Nagasaki) et du 15 (fin de la seconde guerre mondiale), écouter et regarder des témoignages, lire des albums<sup>(5)</sup>, découvrir des Kamishibaïs et leur création par la grande section, penser et discuter de l'amitié et de la compréhension mutuelle dans la vie quotidienne , goûter la cuisine faite pendant la guerre, participer au meeting de la paix et chanter.

Les enfants de 5 ans commencent à approcher le concept de la culture de paix à partir du mois de juillet. Pour présenter leur souhait d'amitié et de paix mondiale, ils fabriquent un grand tableau collectif avec des grues en papier (évidemment les enfants plus jeunes ont la chance de voir comment procèdent les enfants de 5 ans.).



Figure 2. Créations des enfants de Fukuyama avec des grues en papier

Parallèlement, les enfants apprennent dans les albums, les histoires et chansons qui expliquent l'origine des grues en papier. En août ils visitent le Musée de la Paix et des Droits de l'Homme de Fukuyama<sup>(6)</sup>. Les enfants de 5 ans font les mêmes activités que ceux de la classe de 4 ans, tout en accompagnant et en aidant leurs amis plus jeunes.

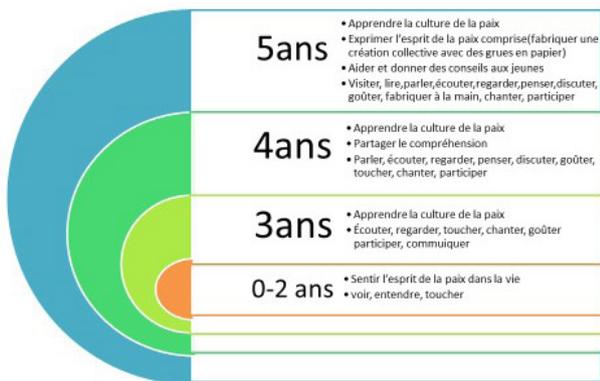


Figure 3. Structure de l'éducation à la paix dans le programme d'Hoïkusho de Fukuyama(2008)

### La pratique du Kamishibai au travers de l'histoire de l'arbre irradié

En 2006, un Kamishibai (théâtre d'image<sup>(7)</sup>) "L'histoire d'Hiroshima: Marchons ensemble"<sup>(8)</sup>, basé sur l'histoire vraie d'un arbre qui a survécu à l'explosion atomique et subsiste encore comme certains habitants rescapés d'Hiroshima, a été réalisé, en collaboration avec les survivants de la bombe atomique qui habitent à Fukuyama. Ce Kamishibai est présenté en été aux jeunes enfants de la région d'Hiroshima. Les habitants peuvent l'emprunter dans les sept bibliothèques publiques de Fukuyama, au Musée de la Paix et des Droits de l'Homme. De plus le Kamishibai traduit en français et anglais, est conservé à la bibliothèque préfectorale d'Hiroshima, à la bibliothèque INSPE de l'Université Paris-Est Créteil (UPEC), et dans plusieurs bibliothèques au Japon ainsi qu'à travers le monde.

Comment les enfants apprennent-ils la paix? Dans la formation pour les étudiants (futurs enseignants maternelles) de FCU, la méthodologie pédagogique pour l'éducation à la paix est composée de trois étapes, en lien avec le développement sensoriel des jeunes enfants.

La première étape consiste à discerner ce qu'est la culture de paix en écoutant et regardant ce Kamishibai. Il est agréable de s'accorder et de partager l'amitié même si l'on n'a pas la même culture et on ne parle pas la même langue. Les images et la narration aident les enfants à comprendre l'importance de l'amitié et d'être en situation de paix. (Pour les enfants de 2 ans, il est possible de participer à la lecture.)



Figure 4. Présentation du Kamishibai de l'histoire de l'arbre irradié

La deuxième étape passe par l'expression corporelle pour montrer ce que les enfants ont perçu à travers le Kamishibai et pour renforcer leur compréhension de la paix: la paix n'est pas donnée, c'est quelque chose que nous devons cultiver précieusement. En chantant sur le thème de la croissance, les enfants font le geste de planter les graines et soigner la petite pousse puis la fleur, et finalement devenir l'arbre de la paix. À partir de 3 ans, les enfants peuvent participer à ces activités.



Figure 5. Gestes accompagnant la chanson pour faire pousser l'arbre de la paix

La troisième étape est le pliage des grues en papier comme symbole d'espoir pacifique. Pendant le pliage, on remarque la forte concentration des enfants de 5 ans qui fabriquent ces grues avec une grande attention, et en pensant à la personne à qui ils veulent les offrir pour lui faire plaisir. Leur création est considérée comme précieuse dans leur relation avec les autres.

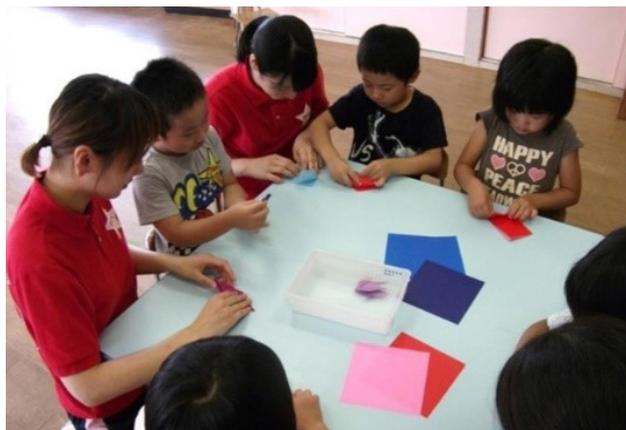


Figure 6. Pliage des grues

Les mots des enfants pendant le pliage :

- *“Nous sommes contents avec nos amis! Ensemble!”*

- *“Tu veux que je t’aide?”* (Une fille qui a trouvé son ami en difficulté)

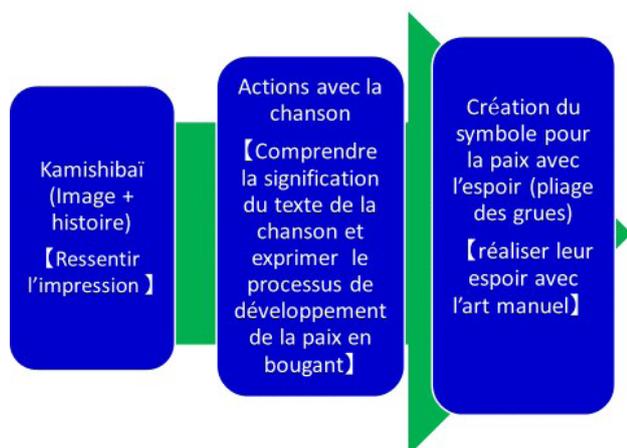
- *“Je peux montrer ma grue à ma maman?”*

- *“Ma grand-mère m’a appris le pliage chez moi.”*

Leurs créations ont une valeur importante dans la relation collective.

Les étudiants apprennent la méthodologie par la pratique avec les enfants. Ils trouvent que la fabrication des grues est héritée non seulement de la technique de l’Origami, mais transmet aussi le concept de paix d’une génération à l’autre. Après leurs études, ils continuent à développer cette méthodologie dans les autres régions.

De fait, les trois étapes pédagogiques à FCU sont ainsi bien structurées: de l’activité simple à l’activité complexe, de l’impression à l’expression, du passif à l’actif, tout en développant la relation aux autres.

Figure 7. Trois étapes dans la méthodologie pédagogique de l'éducation à la paix dans la formation de FCU (Oba,2019)<sup>(9)</sup>

## Conclusion

Ce Kamishibai est utile en tant que ressource d'apprentissage non seulement pour les enfants mais aussi pour les étudiants. Selon l'accord interuniversitaire entre FCU et UPEC, ce Kamishibai est utilisé en collaboration dans la formation des enseignants préscolaires dans les deux facultés de l'éducation pour promouvoir une meilleure compréhension du concept de paix. Pour les étudiants des deux pays, cela permet de mieux comprendre et surmonter les différences culturelles. « Vivre ensemble<sup>(10)</sup> pour l'avenir », ce message transmis par les survivants les impressionne profondément.

Le programme préscolaire de Fukuyama a été révisé en 2018 conformément à la révision du programme national préscolaire (2018). Cependant, sur les conseils d'une chercheuse, la partie liée à la paix avait été complètement supprimée du texte du projet. C'est pourquoi les enseignantes des *Hoikushos*, qui avaient appris "la paix d'Hiroshima" depuis leur enfance, ont protesté afin de maintenir l'approche du concept de paix dans l'édition du programme de Fukuyama. Cet apprentissage est indispensable pour l'avenir, car le nombre des survivants diminue de plus en plus. Grâce à cette action de résistance, le programme 2018 de Fukuyama a conservé la thématique de la paix uniquement pour la section des enfants de 5 ans, mais pas dans les sections de 3 et 4 ans.

Le chemin vers la paix se fait pas à pas, même si nos pas sont petits, mais on ne s'arrête jamais.

## Notes

1. <https://www.grainesdepaix.org/fr/ressources-de-paix/referenc-es/paix/historique-de-la-culture-de-la-paix>
2. *Hoikusho* au Japon est l'établissement pour l'éducation et les soins des enfants de 0-5 ans, administré par le ministère de la santé, du travail et le bien-être social.
3. Cette figure est réorganisée et présentée par Oba, M. dans le symposium de l'OMEP. Oba, M., Le concept de «Paix» chez les jeunes enfants, Symposium2/F Cultural, social and language diversity: way of learning, 70th OMEP International Conference, Prague, 2018.

## L'éducation à la paix dans la petite enfance

4. 'Le ciel bleu'(Paroles: Sachiko Komori, Compositeur:Susumu Onishi), 'Le grue en papier'(Paroles et Compositeur:Umehara Shihei)
  5. "Machinto" racontée par Matsutani,M.,illustré par Tsukasa,O.(1983)Kaiseisha, "Tricycle de Shin-chan" racontée par Kodama,T.,illustré par Obo,M.(1992) Doshinsha, "Pauvre éléphant" racontée par Tuchiya,Y., illustré par Takebe, M.(1970) Kinnohoshisha, et autres.
  6. Le nombre moyen de visiteurs de moins de 6 ans est d'environ 1680 de 2011 à 2018 (Celui des élèves de l'école élémentaire (6-12 ans) est d'environ 1260.)Documents du Conseil du Musée de la Paix et des Droits de l'Homme de Fukuyama, 2019
  7. Le kamishibai est une technique de conte d'origine japonaise, basée sur des images qui défilent dans un butai (théâtre en bois), le sens de lecture inversé, le glissement des images, la mise en scène. Au Japon, cet outil pédagogique est utilisé fréquemment dans la pratique de l'éducation préscolaire et dans les crèches.
  8. Oba,M.(Eds)(2006(japonais).2014 (japonais-français-anglais). *L'histoire d'Hiroshima : Marchons ensemble Nous sommes toujours avec vous*.Community Renaissance Research Center.
  9. Oba, M., (2019), Peace education for young children and early childhood teachers, Inspiring a peaceful mind using an effective learning resource: A Kamishibai, Story of Hiroshima,
  10. Selon le programme de l'école maternelle en France, l'école maternelle est "une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble." Ministère de l'Éducation Nationale, Programme d'enseignement de l'école maternelle, arrêté du 18 février 2015
- Bibliographie**
- Bureau de Cabinet(Naikakufu,Japon),(2018). YOHO-RENKEIGATA NINTEI KODOMOEN(Centre de l'éducation et des soins administré par le bureau de Cabinet)
- Kyoiku-hoiku yoryo (Programme de l'enseignement et les soins)
- GrainesdePaix(vu le 20 février 2020), <https://www.grainesdepaix.org/fr/ressources-de-paix/references/paix/historique-de-la-culture-de-la-paix>
- Garnier, P.,(2009),Préscolarisation ou scolarisation?L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle, *Revue française de pédagogie*,169,5-15
- Hara,K.(2012).Peace Education in the 21<sup>st</sup> century : Comparative Study of Peace education in Japan, Germany and Bosnis-i-Herzegovina, *International public policy studies* 17-1,1-23
- Ministère de l'Éducation nationale(France),(2015), Programme de l'enseignement de l'école maternelle
- Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie(Monbukagakushou,Japon), (2018). YOCHIEN (Kindergarten) Kyoiku-yoryo(Programme de l'enseignement)
- Ministère de la Santé, du Travail et du Bien-être social(Kouseiroudoushou,Japon), (2018). HOIKUSHO(Centre de l'éducation et des soins administré par le ministère de la Santé) Hoikusho-hoikushishin(Programme de l'enseignement et des soins d'Hoikusho)
- Musée de la Paix et des Droits de l'Homme de Fukuyama(2019), Documents du Conseil du Musée de la Paix et des Droits de l'Homme de Fukuyama
- Oba,M.(Eds)(2006(japonais).2014 (japonais-français-anglais)). *L'histoire d'Hiroshima : Marchons ensemble Nous sommes toujours avec vous*.Community Renaissance Research Center.
- Oba,M.,(2009),Petite histoire pour la paix, *Bulletin of Fukuyama City Junior College for Women*, 36, 47-52
- Oba, M.,(2019), Peace education for young children and early childhood teachers, Inspiring a peaceful mind using an effective learning resource: A Kamishibai, Story of Hiroshima, The 2019 Education for Sustainable Development Award,71th OMEP International Conference, Panama City
- Urabe,M.,Yamasaki,A.& Ishii,C.(2013), Effects on New Peace Education Program in Hiroshima, *Hiroshima Journal of International Studies*, 19, 113-121
- UNESCO,(1946),Unesco Constitution,[portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=15244&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- Ville de Fukuyama(Eds)(2008), Programme d'Hoikusho de Fukuyama
- Ville de Fukuyama(Eds)(2018), Programme de l'éducation et des soins de Fukuyama

# PRÁCTICAS QUE NOS CAMBIAN SIN DARNOS CUENTA

**Cristina Rodrigues**

Buenos Aires, Argentina

*cristinarodriguez.ted@gmail.com*

*“Nuestro punto de partida es entender la tecnología educativa como el desarrollo de propuestas de acción basadas en disciplinas científicas referidas a las prácticas de enseñanza que, incorporando todos los medios a su alcance, dan cuenta de los fines de la educación en los contextos socio históricos que le otorgan significación.”*

Edith Litwin (1994)

Parece oportuno escribir hoy un artículo sobre “prácticas”, hace algunos días este documento tal vez presentaría una realidad muy diferente. Pero en el presente, no podemos desviar la mirada, el sentimiento y el compromiso de seguir compartiendo un camino de reflexión sobre nuestras prácticas, que nutra los mejores modos de seguir formando a nuestros niños y niñas del nivel inicial. Partimos desde un vínculo con la primera infancia, desde dónde seguir creando lazos nobles y solidarios con las familias, andamios ineludibles en esta etapa educativa, y mucho más en este presente histórico cultural donde una pandemia, nos obliga a resguardarnos en el hogar.

Esta etapa es un nuevo desafío para todos, para la educación y la escuela, - porque la educación digital ingresó en nuestros entorno de manera obligada y muchas veces sin

conocimientos necesarios sobre las herramientas a emplear. Por ello debemos cuidar más que nunca nuestras prácticas, no temerle al uso de las tecnologías digitales, pero también no abusar de ellas. Es más importante poder comunicar algo simple y claro para realizar, que enviar miles de tareas, en donde a veces encontramos propuestas desacertadas .

Un poco de historia nos puede conectar con buenas prácticas, evocando el tiempo cuando no estábamos obligados a implementar **entornos tecnológicos de integración digital** (en adelante ETID). Por ello proponemos partir desde los saberes y experiencias pedagógicas que estamos construyendo hace más de 20 años y que se vienen desarrollando en el nivel inicial con mucho compromiso, dedicación y que brindan la posibilidad de reflexionar y evaluarlas críticamente. .

Debemos situarnos en nuestro entorno histórico cultural para poder comprender cómo podemos enseñar hoy usando entornos virtuales, aunque antes nunca lo hubiésemos hecho. Frente a esta incertidumbre, tal vez la respuesta es muy simple, dado que ya usábamos muchos dispositivos y desarrollamos muchas acciones sin darnos cuenta: los teléfonos celulares ya no son meros recursos de telefonía, sino mucho más que ello, y por ello esto, hoy

nos habilita en este nuevo sendero que nos pide el uso de recursos y herramientas más virtuales.



Muchos de nuestros niños y niñas viven rodeados de pantallas; televisor, celular, tableta, computadora, PS4, Wii y muchos otros recursos tecnológicos. También ello involucra un mundo mediático y tecnológico de hipermedia con nuevos lenguajes y nuevos modos de comunicarnos. En el pasado la lectura y escritura nos llegaba prioritariamente a través del texto escrito; hoy los soportes son varios, no sólo el texto, también; imagen, vídeo, audio, mapas y tantos otros medios de la Web junto a la información inmediata. Todos ellos nos ofrecen nuevas maneras de informarnos, aprender, enseñar y conocer, formas que nos permiten crear, y construir de manera individual, o con los otros, produciendo trabajos en co-asociación; como menciona Prensky (1) (2011) un aprender que vincula el aprendizaje basado en el alumno, como nativos digitales, especializados en la búsqueda y presentación de contenidos a través de las tecnologías. Se forma así un modelo de pedagogía de coasociación, junto a los profesores, inmigrantes digitales, que se especializan en ser guías de sus estudiantes, diseñando entornos con preguntas, recorridos de investigación, y procesos de aprendizajes con significado.

Y hoy las tecnologías nos acompañan para educar para un mundo cambiante en forma colaborativa y constructiva (Perkins, 2013).

Vivimos en un mundo cambiante y de innovación constante que está mutando desde una sociedad moderna a una sociedad del conocimiento (2) como menciona Peter Drucker, producto de la incesante transferencia de la información, que modifica, en varios sentidos, la forma en

que se desarrollan actividades y determina cambios sociales que afectan a todos los individuos y a toda la sociedad.

Les pregunto y me pregunto, ¿cuánto de lo nombrado por estos autores representan el presente? Hoy, los padres deben potenciar su rol educador ayudados por docentes virtuales, muchos de los cuales se internaron en un mundo tecnológico desconocido, y todos desarrollando actividades a través de las nuevas tecnologías digitales, que los cambios sociales fueron integrando en lo cotidiano de nuestras vidas. Sabemos que debemos respirar y mantener la calma. Cuando comenzamos esta etapa de cuarentena y cuidados para todos en nuestros hogares, la vida familiar se tornó incierta: se pasó a trabajar el doble de la jornada laboral, además de los quehaceres del hogar, sentimos que se pide ser padres-maestros y a los docentes, maestros virtuales. Desde este artículo pondremos a su disposición algunas propuestas ya trabajadas y creadas de docentes para docentes, en ETID con recorridos de *prácticas históricas*, aunque muy actuales, para poder llevar adelante con una simple lectura, una práctica potente. Cabe mencionar que todas estas propuestas se crearon con visión pedagógica y como sostenía la cita preliminar de Edith Litwin (1994), los procesos de enseñanza y aprendizaje enriquecidos deben incorporar todos los medios a nuestro alcance.

Las nuevas tecnologías, que superan ampliamente la ficción, por los medios que utilizan y el alcance que suponen, ya no pueden sorprendernos. Hace ya muchos años la serie de televisión “Los Supersónicos” (1962), nos mostraba a la mucama Robotina, y tenemos que reconocer que hoy, ya se crearon los robot mucamos, de compañía que entretienen y cuidan a los ancianos, los llamados; enfermeros del futuro (3). Creemos muy importante por ello reflexionar sobre nuestras prácticas pedagógicas, y el impacto de estos entornos tecnológicos en educación, aunque a veces sintamos que el tiempo (y nuestra capacidad de aprender) casi no alcanza para conocer los descubrimientos tecnológicos logrados en este momento histórico-cultural.

### Primeros pasos

Para comenzar haremos una brevísima conceptualización de los que son los Entornos Tecnológicos de Integración Digital, ETID.

Como docentes de nivel inicial hemos leído y estudiado a Vygotski, y desde él y su pensamiento partimos recordando que la mente humana se construye en un *entorno histórico, cultural y social concreto*. Los educadores desempeñamos funciones relevantes en este **entorno** donde definimos los recorridos, las metas de enseñanza y los horizontes del aprendizaje, y para ello, disponemos de herramientas, en este caso **tecnológicas digitales** que actuarán en la mediación para **integrar** y crear las *prácticas* educativas (4). En este proceso tendremos en cuenta, también, que nuestra cultura y sociedad nos interpela cotidianamente con pantallas y tecnologías digitales, y que nuestros niños y niñas las utilizan desde su primer año de vida y casi de manera “natural” para ellos.

### Pensando el entorno en nuestras prácticas.

Los entornos están constituido por todo lo que tenemos a nuestro alcance, por lo que, si sólo pensamos en los recursos tecnológicos digitales estamos equivocados. Primero debemos pensar que vamos a enseñar y cómo lo vamos a enseñar, para luego reflexionar sobre qué nos rodea, que alcance y con qué herramientas o recursos tecnológicos podemos enriquecer nuestras prácticas.

**Nota reflexión:** Es importante conocer sobre las controversias acerca del uso de las pantallas(5), y contemplar la importancia del juego y la apropiación de la cultura, ante un escenario de cambio dinámico (6).

### Entorno proyecto:

Al plantear un proyecto, este puede surgir de un comentario de uno de nuestros niños, de un paseo, de una situación áulica, y así esta práctica ya comienza teniendo un significado, un entorno para comenzar. Supongamos que, en este caso necesitamos comunicarnos con el otro y nuestra situación no es presencial.... ¿Qué hacemos? Primero debemos registrar dónde estamos, cuál es nuestro proyecto, qué quiero enseñar, cómo puedo involucrar los lineamientos curriculares, con qué personas de la institución y de la/s familia/s puedo contar para apoyarme y por último qué recursos tecnológicos pueden acompañar mi recorrido y mis propuestas de enseñanza. Si esto lo pensamos desde estas variables seguro tendremos éxito. Hoy la

comunicación es un medio cada vez más cercano por las tecnologías que tenemos a nuestro alcance, para trabajar la comunicación y las prácticas del lenguaje de diversas formas. Supongamos que necesitamos acercarnos más a nuestros alumnos ya que no pueden comunicarse de manera presencial, ¿qué podríamos realizar?

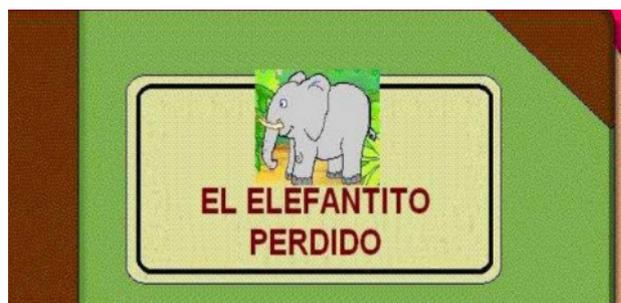
### Práctica 1

*Antes de seguir con la lectura te invito a tomar un papel y a escribir, que podrías realizar. Muchas veces nuestros pensamientos nos alejan de la realidad, pero te sugiero que vuelas tu imaginación, que sueñes y no te crees un techo a tus sueños!!!*

### Prácticas innovadoras, cuento colaborativo sin Internet en el jardín.

Tomamos este ejemplo para ubicarnos en el entorno y observar, el medio existía para los adultos en los hogares, los niños participaban mediante la observación, pero las escuelas no tenían esta posibilidad, y a la vez necesitábamos enseñar el mundo de la información y comunicación de Internet.

### Cuento Colaborativo: El elefantito perdido



Retomamos una experiencia para compartir el valor del trabajo colaborativo desarrollado entre 10 Jardines de Infantes, con 563 niños y niñas. Destacamos que no teníamos Internet, sólo la idea de compartir un cuento viajero desde el mes de abril a noviembre de 2009, con la participación de toda la comunidad. Hoy a más de 10 años de la experiencia nos demuestra que no son sólo los recursos tecnológicos los que posibilitan el cambio y la innovación.

Reflexionar sobre nuestras prácticas, ser apasionados por lo que hacemos y tener sueños, dan estos resultados.

## Prácticas con proyectos colaborativos:

Primero nos planteamos que, necesitábamos que nuestros alumnos de nivel inicial conocieran para qué y cómo, los adultos utilizamos Internet, y que conocieran más allá de sus experiencias, como la que nos comenta “Juan: - *mi mamá se ver con sus amigas por la compu*”.

Teníamos que enseñar y aprender; cómo utilizar Internet, los cuidados frente a una pantalla, y los protocolos de uso, lo que posibilita este medio: , conocer información, ver imágenes, conversar con otros. Teníamos que cuestionarnos y definir los significados a enseñar, y sus implicaciones y relaciones con el cuidado del cuerpo, del medio ambiente y otros temas curriculares. Nuestra meta era poder plantear experiencias de, enseñanza y de aprendizaje para que en el futuro los niños y niñas puedan ejercer un uso responsable de Internet.

## Cuento Colaborativo “El elefantito perdido”

Las docentes propusieron a los niños/as escribir una narración en forma colaborativa utilizando la computadora. Para ello, el camino comenzó enseñando los usos del software, Imagina y Crea, con Pipo, donde los/as niños/as podían, seleccionar fondos, personajes y textos que eran escritos por la maestra y eran dictados por los niños/as. Los niños de 5 años del turno mañana comenzaron la experiencia, que luego pasó al grupo del turno tarde, y más tarde a otros grupos de otros jardines de infantes, lo que se extendió por varios meses. Los docentes guardaban los textos y la imágenes en el software en formato imagen y desde sus correos en sus hogares, lo fueron enviando de jardín a jardín. Es difícil relatar la emoción de los niños y niñas, al crear estas producciones y al esperar los relatos que, todos los viernes, iban generando el hilo conductor del guión por la intervención de sus otros autores. Una experiencia que nos ayudó a mediar con tecnologías de la información y la comunicaciones, las llamadas TIC, antes que estas llegaran a los jardines de infantes y a la escuela.

Nos resulta significativo mostrar esta imagen.

¿Qué pueden visualizar?

La misma nos presenta un teléfono en la playa. ¿Eran posibles los teléfonos en la playa?, por supuesto que no eran tecnologías en 2009 en lo cotidiano, no existía una tecnología celular que nos permitiera comunicarnos desde



estos entornos, pero sin embargo no escapaba a las fantasías de nuestros niños/as, el elefantito tenía que llamar a su mamá y la lógica era llamarla utilizando un teléfono. Esta observación la presentamos para poder comprender lo mencionado sobre el período, histórico cultural y la incorporación de las nuevas tecnologías a lo largo de los

años. Y pensar que en el presente ellos juegan en la playa y utilizan los smartphome de sus padres de manera casi invisible, sin ningún tipo de proceso de enseñanza, o sí, la observación y el andamiaje del otro.

Esta experiencia del cuento colaborativo nos permite identificar dos elementos centrales: el **entorno** como medio de aprendizaje y las herramientas digitales como medio. Así, el docente a partir de la percepción de la necesidad de enseñar un recorrido sobre el uso de Internet pero sin Internet, logra integrar, mediante pedagogías pensadas y estrategias construidas a partir de sus prácticas, un proyecto innovador, incorporando a sus propuestas de enseñanza habituales un recurso novedoso y enriquecedor.

Creemos importante compartir estos ejemplos para ayudar a reflexionar, presentando estas prácticas como posibles y visibles, donde los contextos y entornos no contaban con recursos digitales como en el presente, pero sí con docentes experimentadas y críticas que pudieron construir buenas prácticas en la implementación de los ETID. Esta integración digital conlleva un trabajo de planificación diaria de los docentes, orientado por el saber pedagógico y la articulación necesaria con el curriculum. **Ejemplos:**

Nuestra propuesta anterior fue:

*“Supongamos que necesitamos acercarnos más a nuestros alumnos ya que no pueden comunicarse de manera presencial, ¿que podríamos realizar?”*

Para ello tenemos varias respuestas y ejemplos que iremos compartiendo desde algunas herramientas, recursos y link para poder ser utilizadas y mejoradas por ustedes los lectores.

### Prácticas del presente

Trabajando desde los hogares y para las familias podemos utilizar herramientas Online gratuitas desde Google, sólo teniendo una cuenta de correo Gmail y sus recursos en la nube. En estos entorno podemos utilizar desde las presentaciones, los formularios hasta las videoconferencia HO, (Hangouts) de manera, fácil intuitiva y dinámica.

### Prácticas con presentaciones:

Es un recurso muy práctico donde los niños pueden trabajar, prácticas del lenguaje, arte con dibujos y fotografías, comunicación, emociones, y mucho más.

Esto es una práctica común de trabajo colaborativo entre diferentes salas o jardines de infantes, la comunicación es creada por los niños y niñas y escrita por la docente, en ella también involucran dibujos y fotografías.



### Prácticas con formulario:



Formulario sin título (Respuestas)			
A	B	C	D
Marca temporal	COMO ME LLAMO	COMO SE LLAMA MI AMIGO	
27/02/2019 15:29:40			

Muchas veces pensamos que estos recursos sólo son para adultos, y crearlo es una manera muy lúdica de aprender jugando con formularios, ya que nos permite no sólo crear un juego con actividades curriculares sino también, obtener bases de datos de ellos.

En este caso en el formulario le pedimos que escriba su nombre y el de su mejor amigo.

Luego en la vista respuesta obtendremos los datos de la escritura pudiendo corroborar, la escritura del nombre de todos los niños/as de la sala.

### Práctica 2

*Te invito a tomar un papel y a escribir, que podrías realizar con tus alumnos de nivel inicial si tuvieras la oportunidad de realizar una práctica con videoconferencia.*

### Prácticas con videoconferencias:

Otra práctica que venimos desarrollando desde 2013, son las videoconferencia, un recursos más que útil para desarrollar prácticas del lenguaje y comunicación, entre jardines de infantes, salas, niños y niñas, en este caso les mostramos y compartimos mediante un vídeo nuestra propuesta. Estos recursos nos permiten crear prácticas muy

## Prácticas que nos cambian sin darnos cuenta

ricas, planificando desde todas las áreas. Link del vídeo: <https://youtu.be/2seSSimGr6U>

Por ejemplo si empezamos el año, podemos comunicarnos con otros jardines de infantes, lejos o cerca y conocer otros entornos y hasta culturas diferentes. También armar una agenda y utilizar calendario, allí estaremos reconociendo números y trabajando matemáticas, podemos escribir nuestros recorridos, mediante preguntas y hasta grabar las voces de nuestros alumnos, y estaremos utilizando prácticas del lenguaje.

### Práctica 3

*Te invito a tomar un papel y a escribir, que podrías realizar con tus alumnos de nivel inicial si tuvieras la oportunidad de enseñar robótica y programación.*

### Prácticas con Robótica y programación

Nos preguntamos ¿Por qué es importante aprender a programar en el jardín de infantes?

Les contamos que los más pequeños pueden programar facilitando, el pensamiento lógico matemático, la creatividad, resolución de problemas, sistematización, y obteniendo diversión, jugando por sobre todas las cosas. Comienzan con sus acciones cotidianas, luego con el cuerpo y el espacio, los juegos con robot pedagógicos, como el ratón TED, Bee Bot o Blue Bot para así pasar a programar con lenguajes como el Scratch Junior.

Scratch es un entorno de programación infantil ideado por el MIT (Instituto Tecnológico de Massachusetts) en el que, mediante órdenes muy sencillas, los niños logran que sus dibujos se muevan y progresen en la pantalla, con sonidos incluidos. Esta aplicación se puede utilizar tanto



desde computadoras como de tabletas, un valioso proyecto para nuestros niños/as del nivel inicial.

Para acompañar estas prácticas te invitamos a ver el siguiente vídeo: Aprendiendo a programar en el nivel Inicial o en <https://youtu.be/9bGm1t43-bY>



### Más prácticas

Para finalizar les presentaremos otras prácticas mediante los ETID, que venimos desarrollando de docentes para docentes en nuestro portal Entramar, les dejo aquí algunos link de prácticas potentes que nutren nuestro entorno con el trabajo colaborativo y en equipo de muchas docentes de nivel inicial.

### Prácticas con Realidad Aumentada

[https://www.entramar.mvl.edu.ar/results-2/?\\_search=realidad+aumentada](https://www.entramar.mvl.edu.ar/results-2/?_search=realidad+aumentada)

### Prácticas con Tecnología educativa

<https://www.entramar.mvl.edu.ar/propuestas-educativas-nivel-inicial/>

### Prácticas con Aplicaciones educativas

<https://www.entramar.mvl.edu.ar/aplicaciones-para-nivel-inicial/>

### Prácticas con Docentes para docentes simposios

[https://www.entramar.mvl.edu.ar/category/\\_entramar/capacitacion/simposios-de-docentes/](https://www.entramar.mvl.edu.ar/category/_entramar/capacitacion/simposios-de-docentes/)

## Prácticas con cursos autoasistidos Docentes para docentes

<https://aulasvirtuales.entramar.mvl.edu.ar/>

Esperamos que este recorrido de prácticas áulicas de carácter constructivista, pueda acompañar en los diversos caminos del educar, enseñar y aprender frente a la necesidad de cambio constante. Pensando en seguir creando puentes que; ...

*“dan cuenta de los fines de la educación en los contextos socio históricos que le otorgan significación.”*

Edith Litwin (1994)

## Notas

1. “Enseñar a nativos digitales.” <https://books.google.com/books?id=cHTHDwAAQBAJ&pg=PT59&lpq=PT59&dq=co-asociaci%C3%B3n,+como+menciona++Prensky&source=bl&ots=R40hrzAiRO&sig=ACfu3U2nUcE0XnSi8gX3drsR1E-HNKaba7A&hl=es>.
2. sociedad del conocimiento: es una innovación de las tecnologías de la información y las comunicaciones, donde el incremento en las transferencias de la información modificó en muchos sentidos

la forma en que desarrollan muchas actividades en la sociedad moderna. Conceptualizado por Peter Drucker, quien es considerado el padre del management como disciplina.

3. “Zora, el robot que cuida ancianos - The New York Times.” 30 nov.. 2018, <https://www.nytimes.com/es/2018/11/30/espanol/zora-robot-ancianos-francia.html>. Se consultó el 24 ene.. 2020.
4. Es importante recordar estos conceptos, ya que ellos forman parte de las prácticas educativas con cimientos fuertes a la hora de repensar nuestras prácticas. Por ello tomamos a Vygotski, desde la “Zona de Desarrollo Próximo”, entendiendo aquellos comportamientos, conductas o competencias que la persona es capaz de realizar con ayuda de otra persona con mayor conocimiento, allí en esa zona o entorno se produce el aprendizaje y también la evaluación y su intervención propicia.
5. “¿Realmente las pantallas les hacen daño a los niños? - The ...” 12 dic.. 2018, <https://www.nytimes.com/es/2018/12/12/espanol/exposicion-pantallas-ninos.html>.
6. “El juego en el escenario educativo actual - Biblioteca CLACSO.” p.12 [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117125101/el\\_juego\\_en\\_el\\_escenario.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117125101/el_juego_en_el_escenario.pdf).

# ACOMPañAR LÚDICAMENTE EL DESARROLLO EMOCIONAL INFANTIL

## Reflexiones Éticas y Estéticas

### para las Infancias en un Mundo Complejo

**Juan Augusto Laplacette**

UBA-CONICET, SAPI Argentina

[www.jal.com.ar](http://www.jal.com.ar)

Somos sujetos de una época de lo inmediato (esto ya es un saber bastante difundido), y que en los últimos tiempos tiende a producir incontables objetos e intervenciones para influir en las infancias: cuentos y canciones para “trabajar” con las emociones, juegos para “estimular” diversos aprendizajes, pantallas brillantes y con gran cantidad de movimientos y colores para “calmar” o “entretener”, entre otros.

En este contexto, considero que uno de los mayores problemas, especialmente en relación a las infancias contemporáneas, no es tanto la falta de estímulos sino, por el contrario, la sobre-estimulación y el deficitario bagaje de recursos que nuestra sociedad y cultura ofrece a las niñas y

los niños pequeños para hacer algo con esa (sobre)estimulación que los y nos rodea.

Siguiendo estas líneas, invito a tomar dos ejemplos de las prácticas cotidianas, especialmente en el campo de la crianza y educación infantil, en relación al abordaje y las posiciones de los adultos frente al desarrollo emocional infantil. Ambos, surgen de un género y formato especial, con un gran carácter lúdico, dentro de la literatura infanto-juvenil que viene creciendo significativamente -en cantidad y diversidad- en los últimos años: el libro álbum.

Me interesa tomar estos dos ejemplos porque ambos son objetos contemporáneos que reúnen, desde muy distintas perspectivas, elementos diversos pero directamente vinculados a las infancias, la crianza y la educación: lo lúdico, la imagen, el cuento.



### Distintas Perspectivas de lo Emocional en la Experiencia Literaria Infantil

En el año 2012, la autora española Ana Llenas, publicó el libro álbum “El monstruo de colores”, considerado *best seller* de la literatura infantil contemporánea con más de 300.000 ejemplares vendidos en alrededor de 20 países y traducido a 16 idiomas (2). La historia de este cuento,

básicamente, plantea que existe un monstruo de colores (pintado de varios colores a la vez en formas de garabatos) que no sabe qué le pasa porque se ha hecho un lío con las emociones y debe deshacer el embrollo. Entonces, una niña (dibujada en blanco y negro) aparece en la historia y le dice que las emociones ordenadas, cada una en su frasco (literal y gráficamente), funcionan mejor. Entonces, la historia se desarrolla asociando, en cada página, una emoción con un color: por ejemplo, el azul con la tristeza, el amarillo con la alegría, el rojo con la furia/ira, el negro con el miedo. Hacia el final, la niña ha ayudado al monstruo a guardar cada emoción en su respectivo frasco. Allí, el monstruo ya no está pintado de muchos colores, sino de uno que no había aparecido antes: el color rosa, que pareciera abrir a la idea de que una emoción quedó sin clasificar.

En estos últimos años me vengo encontrando con significativa cantidad de relatos y experiencias que ya han incorporado este material en la educación de los primeros años, incluso como proyectos anuales. Por supuesto que, sus modos de abordajes son diversos y singulares y no podrían generalizarse. Sin embargo, encuentro en esos usos y en las características mismas del cuento varios ejes que creo pertinente subrayar e interrogar para abrir a un análisis crítico. En primer lugar, ¿es posible “educar” las emociones? Si es posible, ¿por qué el camino sería que niñas y niños asocien emociones con colores predefinidos? ¿a qué modelos/representaciones de niñas/

os responde ese camino? ¿Cuál es el lugar y la posición del adulto en esa “educación emocional”? ¿Por qué y para quién lo emocional aparece vinculado o representado por lo monstruoso? El monstruo, protagonista del título y del cuento, confundido por las emociones suele aparecer solo, en todas las escenas, y no se expresa activamente en ningún momento, es hablado por la niña, ¿qué posición toma y representa la niña en este cuento? Y, en sentido más amplio, ¿a caso no todos los libros abordan las emociones, de alguna u otra manera? Aquí lo lúdico pareciera estar presente mayormente con un medio para un fin: clasificar emociones según colores.

Varios años antes que el libro álbum anterior, en 2006, *Isol* (Marisol Misenta), escritora e ilustradora argentina, ganadora del Premio Memorial Astrid Lindgren en 2013, entre otros motivos, por la sensibilidad y empatía de su mirada hacia las infancias plasmadas a lo largo y a lo ancho de su obra, publicó “Petit, el monstruo”. Esta historia trata de un niño, Petit, que se hace varias preguntas en relación a su sentir y sus experiencias cotidianas, que incluyen a su mamá, su abuelo, su mascota y también a sus compañeros de la escuela. El cuento dice que “su mamá le pregunta: -¿Cómo puede ser que un chico tan bueno a veces haga cosas tan malas? Petit no sabe qué contestar”. Y continúa la historia: “¡Y es que es difícil verlo claro! Porque Petit es malo cuando cuenta mentiras, y bueno contando cuentos (...) Petit cuida mucho sus juguetes, y eso es bueno. ¿Es malo que no quiera prestarlos? ¿Bueno para nada? ¿Malo para todo? (...) Hay cosas que lo intrigan. Por ejemplo: ¿Por qué si Gregorio es un niño odioso... el otro día sintió pena por él?”.

Puede observarse, entonces, que en esta historia el eje principal es la interrogación singular sobre lo que sentimos, y en diferentes contextos e interacciones con otros. Lejos de la certeza, esta historia pone a jugar contradicciones, paradojas, mezclas emocionales que subrayan la complejidad de ser humanos. Y es que las emociones, en lo cotidiano, no suelen estar en frascos separados, lo que no significa que por eso “funcionen” mal. Imaginemos, empáticamente, los sentimientos que pueden surgir en los padres o cuidadores de un/a niño/a al finalizar el proceso de adaptación al jardín. Seguramente emergerá gran alegría, celebrando el logro personal y socio-cultural que im-



*Un Juguete*, Juan Augusto Laplacette

## Acompañar lúdicamente el desarrollo emocional infantil

plica mayor autonomía e independencia. Pero, a la vez, es muy probable que surjan sentimientos de tristeza o cierta angustia que expresa la nostalgia del crecimiento, de los duelos por lo que ya no es o será. Porque crecer produce satisfacciones pero, también, crecer duele.

Este análisis nos permite pensar que pareciera, entonces, que asistimos a dos tendencias socio-culturales en nuestro mundo contemporáneo, en relación a las infancias: por un lado, juegos, juguetes, libros y otros objetos con fines estimulantes y funcionales, con fuertes líneas morales con la ilusión de la homogeneización y lo masivo, para “trabajar” siguiendo recetas, básicamente, hacer (en el sentido de la utilidad) y, por otro lado, juegos, juguetes, libros y otros objetos con sentido ético y estético, que apuntan a lo subjetivante, al placer de jugar, de leer, de dibujar, de mirar y escuchar, esencialmente, de ser. ¿Pero cómo tomar caminos intermedios que respeten la complejidad de los sujetos, especialmente, en sus primeros años de vida? Porque los sujetos son todo eso, funcionalidad y subjetividad, hacer y ser.

### Orientaciones para Acompañar Lúdicamente

Nelson Mandela decía que “No puede haber una revelación más intensa del alma de una sociedad que la forma en que se trata a los niños”. Y la historia de la infancia nos muestra, -además de largos períodos de crueldad y maltrato- que la mirada, la escucha y, en general, el trato hacia las infancias por parte de los adultos siempre tuvo que ver con cómo se piensa y se representa socio-culturalmente a las niñas y a los niños (Ariès, 1960, deMause, 1974).

En este sentido, las investigaciones empíricas contemporáneas en primera infancia vienen demostrando que la **capacidad reflexiva** (4) de los adultos cuidadores es una variable significativamente influyente en logros y procesos fundamentales del desarrollo de los primeros años de la vida, entre ellos: la autorregulación afectiva (Schejtman, 2008, Tronick, 1989) y el despliegue y la complejidad de simbolización en el jugar (Fonagy & Target, 1996; Keren y otros, 2005, Laplacette, 2010, Schejtman y otros, 2013). Entre los resultados más destacados de mi reciente investigación doctoral, sobre el juego entre mamás-niñas/os y papás-niñas/os de 4 y 5 años, se halló que no existen

diferencias significativas en la capacidad reflexiva global según el sexo de los padres. Pero sí las diferencias fueron significativas cuando se cruzaron los distintos niveles de capacidad reflexiva parental (de ambos padres) con variables interactivas e intrasubjetivas (tanto de niñas/os como de adultos), encontrándose que: cuanto más reflexivos son los padres (de ambos sexos), más altos y sostenidos son los niveles de complejidad simbólica en el juego interactivo adulto-niña/o, más facilitantes son los estilos parentales de interacción lúdica, se despliega mayor frecuencia de convergencia -encuentro adulto-niña/o, compartiendo una agenda común de juego- y se observa menor frecuencia de desregulación afectiva -impulsividad, agresividad, entre otros- (Laplacette, 2019).



Hechos de Historia, Juan Augusto Laplacette

A su vez, estos hallazgos recientes, refuerzan la idea de que una de las claves de la relación entre cuidador y niña/o durante el desarrollo es la **plasticidad del adulto en sus funciones**, las cuales deben transformarse respetando los ritmos de los procesos singulares del desarrollo. Por ejemplo, antes de los seis meses, aproximadamente, un bebé necesita con frecuencia del sostén físico del adulto como espacio de juegos e interacción. Pero cuando ya logre sentarse y, más adelante, desplazarse (ganteando o caminando), sus necesidades e intereses lúdicos, específicamente, serán otros. Entonces, las respuestas que los adultos daban a aquellas necesidades tendrán que ir trans-

formándose en sincronía con el desarrollo infantil. En este sentido, parece ser la capacidad reflexiva una buena brújula en esos procesos complejos y en el interior del vínculo singular entre adultos y niñas/os.

Entonces, debemos desconfiar de las recetas universales en estas áreas que, aunque suenen tentadoras ante las tendencias de la inmediatez y lo masivo, generalmente irán en detrimento de los procesos singulares de la subjetividad y, en sus extremos, arrasando con el ser en su espontaneidad y creatividad.

En esta dirección, desde una perspectiva ética, resulta enriquecedor pensar cuál es la posición subjetiva en relación al uso de los objetos (juguetes, libros, pantallas u otros), sin simplificar y reducir con la demonización o idealización dejando por fuera al sujeto. En diversas situaciones el objeto puede ser el mismo pero las posiciones subjetivas pueden ser significativamente diferentes: activas, creativas, deseantes o pasivas, sumisas y puramente funcionales, entre otras. La pregunta por *cómo se posiciona la/el niña/o y qué usos y relaciones establece con los objetos* podría, entonces, ser otra coordenada en el acompañamiento lúdico del desarrollo que venimos desplegando.

Así, en un mundo complejo y sobre estimulante como el contemporáneo, de invasión e inmensa circulación de información -visual, auditiva, táctil, entre otras-, nuestro desafío, como adultos cuidadores, educadores y profesionales de la salud, es *complejizar y promover recursos simbólicos intersubjetivos* que vayan constituyendo entramados y redes complejas sostenedoras y posibilitadoras frente a las frustraciones, el displacer y las angustias que emergen en la interacción con ese medio socio-cultural.

Más que el acceso a la información, acompañar el desarrollo infantil en el contexto actual implica generar recursos para la selección, la síntesis y la elaboración de ese océano de estímulos (Bleichmar, 2008). Así, *cualificar las cantidades* se convierte en uno de los trabajos subjetivos fundantes en los primeros años de vida y un desafío a lo largo del desarrollo.

Decir “No”, cuando el espejismo de tenerlo todo para ser feliz se vende y se impone; Bajar la marcha, cuando los tiempos acelerados empujan hacia la intensa productividad; poner pausa, cuando la continuidad infinita y el estímulo constante intentan llenar vacíos existenciales capturando y fascinando, no son decisiones sencillas. Menos aún en la infancia, momento privilegiado de constitución psíquica y subjetiva, de construcción de legalidades y límites, logro de regulaciones y autonomías, despliegue de potencias y fundación de posiciones.

Ofrecerles a niñas y niños *espacios y tiempos para aburrirse*, para jugar por jugar, para pensar, son oportunidades para encontrarse con el deseo y la creación aunque, como adultos, la hoja en blanco nos invada de ansiedad y los silencios nos despierten temores profundos ante el vacío. Pero si no existiesen los silencios las notas no serían musicales y se disolvería cada melodía. Pongamos pausas que permitan encuentros, con nosotros y con otros, con pensamientos y jugares, con devenires y acontecimientos: la vida.

En palabras de Albert Einstein, “El tiempo solo existe en la medida en que las cosas no pasan todas a la vez”. Y, especialmente en clave lúdica, “Quiero tiempo pero tiempo no apurado, tiempo de jugar que es el mejor”, escribía la inolvidable María Elena Walsh en una de sus clásicas canciones (5).



## Acompañar Lúdicamente

(Juan Augusto Laplacette)

Acompañar lúdicamente es encontrarnos mutuamente, sentirnos lado a lado, mirarnos frente a frente.

Construir nuevos espacios, enlazarnos en un “entre”, reapropiarnos del pasado, jugar(nos) un presente,

Es abrirnos a lo incierto y trazarnos en la mente.

Atravesar el caos “como si” fuéramos valientes.

Sostenernos, los dos, con palabras envolventes,

reparando y recreando trayectorias diferentes.

Es respetar temporalidades, esperando activamente.

Tomar oportunidades y explorar lo suficiente.

Promover continuidades y un deseo circulante.

Confiar que, al final, ... ¡jugaremos nuevamente!

## Notas

1. Lic. en Psicología, Universidad de Buenos Aires. Especialista en Psicología Clínica con Niños (UBA). Doctorando en Psicología (UBA-CONICET). Investigador en Primera Infancia (UBA). Docente de Nivel Superior en asignaturas sobre desarrollo infantil, en educación y salud, en Facultad de Psicología (UBA), ISP Dr. Joaquín V. González e ISPEI Sara C. de Eccleston. Secretario Académico, Miembro de la Comisión Directiva de la Sociedad Argentina de Primera Infancia (SAPI). Autor de la marca de juegos Jugar Al Lado.
2. Esta información, entre otros datos, se encuentra disponible en el sitio web de la editorial del libro mencionado: [www.editorialflamboyant.com](http://www.editorialflamboyant.com)
3. En el capítulo “Semiología del Jugar en la Primera Infancia. Coordinadas para Acompañar Lúdicamente” (Laplacette, 2020), se profundizan éstos y otros ejes abordados aquí.
4. El Funcionamiento Reflexivo es la capacidad de percibir y comprenderse tanto a sí mismo como a otros en términos de estados mentales -sentimientos, pensamientos, deseos, creencias-. (Fonagy, 2006; Schejtman y otros, 2019).
5. “Marcha de Osías” de María Elena Walsh, publicada en el disco “El país de Nomeacuerdo” (1967).

## Referencias

- Ariès, P. (1960). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus Editorial.
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social – violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc, 2010.
- deMuase, L.I. (1974). *Historia de la Infancia*. Madrid: Alianza.
- Fonagy, P. (2006). The mentalization-focused approach to social development. In J. G. Allen, P. Fonagy, J. G. Allen (Eds.), *The handbook of mentalization-based treatment* (pp. 53-99). New Jersey: John Wiley & Sons Inc.
- Fonagy, P. & Target, M. (1996). Playing with reality: Theory of mind and the normal development of psychic reality. *International Journal of Psychoanalysis*, 77, 217-233.
- Isol (2006). *Petit, el monstruo*. Buenos Aires: Calibrosco, 2013.
- Keren, M., Feldman, R., Namdari-Weinbaum, I., Spitzer, S. & Tyano, S. (2005). Relations between parents interactive style in dyadic and triadic play and toddlers’ symbolic capacity. *Am. Journal of Orthopsychiatry* 75 (4): 599-607.
- Llenas, A. (2012). *El monstruo de colores*. Barcelona: Editorial Flamboyant.
- Laplacette, J. A. (2010). Estilos maternos de interacción y su vinculación con el juego simbólico en niños en edad preescolar. En *Memorias del II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Tomo IV, pp. 282-284. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Laplacette, J. A. (2019). Juego mamá-niña/o y papa-niña/o preescolar: Interacciones, simbolización y funcionamiento reflexivo. *Tesis Doctoral*. Fac. de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Laplacette, J. A. (2020). Semiología del jugar en la primera infancia. Coordinadas para acompañar lúdicamente. En Armus, M. & Laplacette, J. A. (Comp.). *Infancias. Miradas y escuchas sensibles del jugar*. Buenos Aires: Libro Disociado Ediciones.
- Schejtman, C. (2008). Aportes de la investigación observacional empírica de las interacciones tempranas a la comprensión psicoanalítica de la estructuración psíquica. En Schejtman, C. (Comp.). *Primera Infancia. Psicoanálisis e investigación*. Buenos Aires: Akadia Editorial.
- Schejtman, C., Huerin, V., Esteve, M. J., Silver, R., Laplacette, J. A. & Duhalde, C. (2013). Aportes de la investigación observacional acerca de los afectos, la regulación-autorregulación afectiva y la simbolización al campo de la primera infancia. *Premio de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires*.

Schejtman, C., Laplacette, J. A., Vernengo, M. P. & Duhalde, C. (2019). Dimensiones de la parentalidad. Reflexiones e investigaciones actuales. En *Anuario de Investigaciones*, Volumen XXV, 379-387. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Tronic, E. Z. (1989). Emotions and emotional communication in infants. *American Psychologist*, Vol. 44, pp. 112-119. University of Massachusetts.

# MEMORIAS DE UNA MAESTRA BILINGÜE Y MULTICULTURAL

**Dorothy (Eiddona) Selleck**

*He vivido la mayor parte de mi vida en el siglo XX,  
y a los ochenta y siete años,  
siento que he vuelto a donde comencé.*

## La familia

Nací en Bala, un pequeño pueblo histórico en las colinas galesas, con un ferrocarril. Yo fui la hija anhelada después de algunos abortos espontáneos, y también la única nieta.

Mis abuelos maternos vivían en Dolgellau. Nain (abuela) nació y se crió en Londres y hablaba galés con acento Cockney, Taid (abuelo) situaba su herencia en Merioneth, con los cuáqueros, varios de los cuales emigraron a Pensilvania. Su hogar estaba lleno de música y poesía y donde aprendí a interpretar rimas galesas y cockney. Un feliz, breve, interludio de la vida.

La familia inglesa de mi padre provenía de Shropshire y West Country, y habían vivido una vida próspera en Manchester, antes de decidir abrazar la vida campesina en Rhyd-y-main. Su casa estaba llena de libros maravillosos, y solían escuchar programas fascinantes en las transmisiones de la BBC Radio Home.

El abuelo leía *El Guardian de Manchester*. Era ebanista y funebrero, mientras que la abuela era partera y una excelente “*make. do and mender*” (arréglate con lo que tienes)’. Mis tíos hablaban galés y nos divertíamos burlándonos unos de los otros y participando en sesiones locales de canto galés. Así, antes de empezar la escuela yo ya era bilingüe y bicultural. Cuando empecé el jardín de infantes era una rubia delgada, y mis compañeros de clase pensaban que era alemana. Eso no me preocupó, porque el abuelo me había leído unas historias de hadas preciosas de los hermanos Grimm. Me encantaba jugar con arena y agua e imitar las voces de los personajes de las comedias que pasaban por radio, para que todos nos riéramos. Pronto me di cuenta de que el humor era la manera de superar las dificultades.

Entonces ocurrió el desastre. Mi padre sufrió un terrible accidente ferroviario, y le amputaron una pierna. Mi padre había luchado en la Primera Guerra Mundial, comenzando a los dieciséis años. Trabajó en la división del ingeniero: la construcción de puentes. En silencio y con valentía se enfrentó a la vida después.

Poco después sufrí difteria y fui salvada con cataplasmas de cebollas. Poco a poco, gané fuerza con las medi-

## Memorias de una maestra bilingüe y multicultural

cinas de la abuela con bayas, sopas nutritivas y leche de cabra. Fue un momento muy difícil para mi familia y para muchos en todo el país, por los graves problemas económicos y porque el rey se iba a casar con un estadounidense. Yo era una niña muy pequeña y frágil, pero decidida a sobrellevar dificultades.

De vuelta en la escuela, por lo general me pasaban por alto como un pequeño duende. Los niños más grandes y fuertes me olvidaron, así que viví en mi imaginación, inventando historias en ambos idiomas.

### Las guerras y la infancia



Durante la década de 1930 la pobreza y la incertidumbre era paralizante debido a la crisis y a la incapacidad de mi padre, después del accidente. No teníamos dinero, pero éramos ricos en amigos generosos. Su constante apoyo y humor nos ayudaron a sobrevivir. Todos éramos iguales en estatus. Todos temíamos las noticias en la radio y en los periódicos y había frecuentes discusiones sobre el auge del fascismo y los Estados europeos totalitarios: guerra civil en España, Mussolini en Italia y Hitler en Alemania. Todos temíamos la guerra.

Algunos jóvenes locales dejaron la comunidad para ayudar a los republicanos de España en la Guerra Civil (1936– 1939).

En nuestra comunidad recibimos algunos niños españoles que se establecieron con nosotros, lejos de las batallas. Lentamente nos dimos cuenta de que en septiembre de 1939 estaríamos envueltos en una guerra aún más grande. Recuerdo cómo de repente todas nuestras vidas cambiaron por la declaración de guerra.

Muchos niños llegaron en tren de las ciudades. Cada espacio extra estaba ocupado, principalmente por pequeños sin acompañar, que llegaban etiquetados, y en su mayoría sorprendidos por sus vidas cambiadas. Todos los adultos cooperaron para acoger y apoyar a los niños que escapaban de los bombardeos y de la guerra europea. Algunos, venían escapando de Europa Central y Oriental, todos traumatizados. Cada cosa cambió. De repente, teníamos muchos niños asustados integrados a nuestros hogares y escuelas.

Los adultos y los niños se esforzaron juntos para proporcionar comodidad, instalaciones de juego y mucho humor en conciertos y apoyo comunitario. La radio contribuyó en gran medida en el mantenimiento de un espíritu positivo y la risa a todos. Todos estábamos racionados a cantidades estrictas de comida, ropa y zapatos. Así que, cada familia usó su imaginación para crear platos apetitosos y ropa inusual confeccionada con varios trozos de materiales.

Los niños aprendimos a jugar diferentes juegos de otros venidos desde Liverpool, Birmingham y Europa; de repente todos éramos una gran mezcla de lenguas y culturas. Lo que nos importaba eran los juegos, que desplegábamos junto al lago, en las cuevas y junto al río. Olvidamos los peligros y nos concentramos en nuestro jugar. Allí estábamos, todos los niños jugando en igualdad y escapando a los horrores del bombardeo de la guerra.

Por la noche, sin embargo, nos despertaba el ruido de los aviones nazis que volaban por encima de nuestras casas en su camino para bombardear Liverpool. Mis padres estaban asustados, pero resistentes. Nuestros amigos del ferrocarril estaban ansiosos por saber cuándo y a dónde serían enviados conduciendo un tren de municiones. El horizonte oriental de los cielos nocturnos brillaba rojo por los bombardeos incendiarios Merseyside, sin embargo, todos en el valle actuaron para protegernos y fortalecer nuestro espíritu. Pensábamos en nuestros jóvenes británicos robustos que estaban enfrentándose con valentía a lo desconocido.

### Los abuelos y los amigos

Entonces ocurrió otra calamidad. Cuando tenía nueve años, mi querida madre murió de un derrame cerebral; y mi pequeño mundo se desmoronó. Muchos de los niños evacuados tenían experiencias similares y nos consolamos

## Memorias de una maestra bilingüe y multicultural

los unos a los otros. Fue así que, de la noche a la mañana, me enviaron a vivir con mis abuelos Selleck en su pueblo. Ellos fueron pacientes y comprensivos y afortunadamente, había otros tres niños de mi edad viviendo cerca. Ellos también habían perdido a un hermano mayor a causa de una grave enfermedad. El apoyo médico era estrictamente limitado. La familia “Tom Jones” se quedó varada, junto nosotros en el norte de Gales durante el tiempo, pero tenían la intención de regresar a Australia lo antes posible. Aunque éramos muy pobres materialmente, éramos ricos en imaginación. Cuando subíamos a los árboles siempre soñábamos con volar a Australia. En los cinco años entre 1944 y 1949 perdí a mis abuelos Nain y Taid. También mis amigos se fueron del pueblo a Australia y yo sentí que la mayoría de mis queridos parientes y amigos estaban desapareciendo. Decidí estudiar con energía y seguirlos al sur, lo cual logré concretar en 1983.

### La formación como educadora

Mis amigas del pueblo fueron a la escuela secundaria local, mientras yo iba a la Escuela de niñas en Bala. Una vez más, fue una ruptura con los amigos. Me adapté a una nueva escuela, y un cambio de régimen en casa con mi madrastra, una pariente lejana. Sin embargo, el personal de la escuela fue muy comprensivo y me proporcionó una educación rica y excelentes oportunidades. De repente, me di cuenta de que podía escribir eficazmente en galés, un lenguaje fonético, y aprendí a hablar públicamente en ambos idiomas. Aunque, ya era completamente bilingüe y bicultural, muchos lugareños todavía se preguntaban a dónde pertenecía.

Yo me identificaba como galesa, pero cuando empecé a estudiar en Bangor, estaba confundida. En el coro de la Universidad, todos éramos bienvenidos y nuestros esfuerzos apreciados. Este coro era internacional y su diversidad me ayudó a verme a mí misma.

En 1948, mi abuelo Taid, me instó a buscar un trabajo en Educación en Inglaterra. Pensó que, con mi título, era más probable conseguir un trabajo allí. De hecho, mi trabajo prosperó en Birmingham y en el norte de Londres con jóvenes alumnos de todo el mundo. Me di cuenta de que esa rica mezcla de culturas enriqueció mi vida y mi carrera.



### La vida de una maestra Omepiana

Regresé a Gales por enfermedades familiares. Tuve que apoyar a las familias, que habían sacrificado tanto por mí. Sin embargo, ello exigía, de mí, grandes ajustes pasando del anonimato de Londres, a la vida y el trabajo desarrollado estrechamente con amigos y vecinos. Mucho se esperaba de mí profesional y socialmente, en ambos idiomas.

Siempre, mi meta fue asegurar el juego para los niños. Muchos estaban en situación de riesgo en muchos sentidos, y yo sabía exactamente lo que eso significaba de la experiencia personal.

Durante cuarenta años, he trabajado voluntariamente para OMEP en todo el mundo, y he aprendido a comunicarme en español. He visitado varios países sudamericanos y extendí mis horizontes, y mi comprensión de las graves desigualdades de oportunidades sociales, económicas y educativas. También pude trabajar en Hong Kong y Singapur, donde adquirí un mayor conocimiento sobre las civilizaciones antiguas y las habilidades históricas de resolución de problemas, perfeccionadas en los tiempos modernos. Poco a poco, me di cuenta de la importancia de ser de mente abierta y apreciar la dignidad de las personas; y de cómo los pueblos indígenas entendían sus tierras, clima, recursos ambientales sostenibles y sus habilidades humanas los ayudan a mejorar sus vidas.

Ahora, en mis ochenta años, estoy agradecida por la riqueza de las diferentes culturas y por cómo interactúan en nuestros encuentros OMEP internacionales. Nuestro objetivo es garantizar una vida mejor y más justa para los niños en todo el mundo, lo que es un gran desafío, cuando millones ni siquiera gozan del derecho a la educación. Así que no podemos retirarnos.

Desde mis primeros días antes y durante la guerra, he aprendido a ser positiva, solidaria y a cultivar una mente amplia, ayudando a los menos afortunados a proponerse amplios horizontes y usar sus talentos para sí mismos y para ayudar a los demás.

Todos importan por igual. ¡Como decimos en galés “Dal ati!” ¡Sigue esforzándote! por la infancia, por los inocentes, los discapacitados y los desfavorecidos.

## ORIENTACIÓN PARA LOS FUTUROS AUTORES

La Revista **OMEP Theory into Practice** enfatiza en dos asuntos de interés que le otorgan identidad a su producción: a) distinguirse en la publicación de prácticas en el contexto de la educación en la primera infancia, y b) definir una estructura que la caracteriza como un texto de divulgación y de aporte a la formación permanente de educadores.

Respecto del primer punto, la revista está orientada a resaltar las prácticas pedagógicas y educativas rescatando el conocimiento que se construye a partir de “la práctica” y que permite ampliar “la teoría” en el campo de la educación infantil. La práctica tiene un **objeto**, un **proceso** y unos **procedimientos** siendo posible reconstruirla y teorizarla de manera consciente por quien la desarrolla, volviendo visible las teorías que subyacen en dicha actuación educativa y pedagógica.

La educación de la primera infancia posibilita una amplia riqueza en prácticas por la variedad de entornos, modalidades y escenarios donde desarrolla su objeto en torno al cuidado, el desarrollo y el aprendizaje de los niños y niñas, incluido su grupo familiar, que proceden de diferentes contextos o pertenecen a diferentes colectivos en términos de subjetividades, identidades y vulnerabilidades, aspectos que amplían la visión sobre la diversidad de actuaciones y conocimientos de los educadores.

La mirada sobre los artífices de las prácticas ha de ser de respeto por su actuación, merece que se le reconozca su obrar responsable y se le acompañe en la resignificación de sus acciones cotidianas a partir de métodos o herramientas de investigación y sistematización que los lleve a pensar los sentidos e intenciones de la acción pedagógica. Estas miradas están lejos de juzgamientos para garantizar que aflore lo que se vive en la cotidianidad, posibilitando que emerjan experiencias significativas e innovaciones y en

éstas reconocer conceptos, métodos, estrategias, logros, impactos y emociones.

Los conocimientos emergentes de la práctica dialogan con el conocimiento científico en la medida que se caracterizan por ser situados y dar respuesta a necesidades de un contexto particular y focalizados en grupos concretos de niños, niñas, sus familias y las comunidades educativas.

Con relación al segundo interés, la estructura de la revista, propone las siguientes secciones:

- La editorial alusiva al contenido específico del número, cada número será temático para garantizar la profundidad y abordar diferentes aristas, posturas o ejes relacionados con el tema elegido
- Invitado internacional a presentar disertación académica e investigativa en la temática específica del número en publicación.
- La voz de un socio honorario que rescate la trayectoria histórica, proyectos o experiencias significativas que han aportado a la consolidación de la OMEP.
- Prácticas docentes educativas, pedagógicas y de atención integral a la primera infancia, las cuales responderán a criterios de convocatoria, postulación y valoración por pares para su publicación.
- Experiencias de estudiantes en formación, para darle un espacio a las nuevas generaciones desde sus prácticas pedagógicas y profesionales.
- Reseñas de actualidad, divulgación de resumen de eventos, publicaciones o políticas significativas en infancia que ameriten ser resaltadas por la revista.

Invitamos a los socios y socias de OMEP a vincularse a la revista para consolidar una comunidad académica y a

aportar a la consolidación de una educación de la primera infancia de calidad en el ámbito mundial.

Quienes deseen enviar un artículo, debe realizarlo a través del Presidente Nacional de OMEP de su respectivo país.

### Estructura de los artículos:

**El título** no debe exceder 10 palabras y 15 con subtítulo.

**Autor/es:** debajo del título debe ir justificado a la izquierda, el nombre completo del autor o autores del capítulo, se utiliza mayúscula solo para la primera letra del nombre o apellido. Si son dos o más autores, el nombre completo de cada uno debe ir seguido del número correspondientes de asteriscos que remitan a sendas notas a pie de página. Cada uno con nota al pie para la siguiente información: último nivel académico, filiación institucional, ciudad y país, dirección de correo electrónico.

**El resumen** de máximo 150 palabras. Se escribe en un solo párrafo y no debe contener referencias, ni abreviaturas. Debe contextualizar al lector sobre la intencionalidad y contenido del texto, haciendo alusión al país en el que se desarrolla la experiencia.

**Palabras clave:** incluir de tres (3) hasta cinco (5) palabras clave tomadas del tesoro de la unesco: <http://databases.unesco.org/thessp>

#### Introducción

La introducción relaciona el contexto y el método o metodología

**Contexto de la práctica:** Muestra una identificación y análisis del contexto en el que se desarrolla la práctica, caracterización del programa o modalidad de atención o

educación, la población participante, propósito y/o objetivos, además de la situación problema o necesidad que dio origen a la misma.

**Método o metodología:** se precisa el método que ha guiado el desarrollo de la práctica experiencia y se describe, ejemplo: es de tipo experiencial, utiliza círculos de aprendizaje, el método problémico.

**Desarrollo:** Precisar etapas, fases, estrategias y momentos significativos de la práctica, logros en relación con la situación problema o necesidad intervenida, conceptos que emergen de su implementación. Además descripción precisa de aquellos materiales, herramientas, guías que facilitan el desarrollo de actividades y procesos en la misma.

**Conclusiones y prospectiva:** muestra las contribuciones de los resultados al programa y da precisión a la pertinencia, impacto o innovación lograda. Incluye la sostenibilidad y proyección de la práctica en el entorno o modalidad en la que se implementa y condiciones técnicas y administrativas para la sostenibilidad de la misma.

#### Referencias.

##### Escritura del texto:

a) Fuente Times Roman 12 (texto del documento), 10 (notas al pie), 11 (referencias) b) El documento debe enviarse en formato Word con terminación: .doc, .docx (no pdf o .rtf) y fotografías y tablas (si las hay) en formato de imagen jpg de buena calidad. No deberían estar pegadas en el texto. c) El espacio entre líneas del texto escrito será de 1.5 líneas, con sangría de 1.25 cm en la primera línea, no habrá espacio entre los párrafos. d) Las fotografías y tablas que otorgan los créditos correspondientes se pueden incluir en el texto del documento.

## SUBMISSION GUIDELINES

Since its inception, **OMEP Theory into Practice** has been devoted to original contributions addressing early childhood educational practices not only to disseminate them, but to contribute to the life-long training and career development of educators.

Contributions are expected to highlight pedagogical and educational practices, rescuing the knowledge that is built from “practice” and that allows expanding “theory” in the field of early childhood education. It is possible to reconstruct and theorize practices, since they have an object, a processes and procedures. We strongly believe that reflecting on educational and pedagogical actions visibilize the theoretical frameworks underneath.

Early childhood education enables a wide range of practices due to the variety of environments, modalities and scenarios. Since children come from diverse contexts and belong to specific groups in terms of subjectivities, identities and vulnerabilities, aspects that broaden the vision of the diversity educators’ knowledge and practices are highly valued. Educators’ practices are respected, as we are convinced that their daily actions are valuable and must be reframed and systematized to reflect on their meanings and intentions, i.e., their pedagogical action.

**OMEP Theory into Practice** includes the following:

- Editorial. Refers to the specific content of the issue.
- An international guest that present a dissertation on the subject.
- The voice of an honorary member to rescue the historical trajectory, projects or significant experiences that have contributed to the consolidation of OMEP.

- Educational, pedagogical and comprehensive care teaching practices for early childhood (peer-reviewed).
- Experiences of students in training, to give a space to new generations!
- Reviews, events, publications and/or early childhood education policies.

We invite OMEP members to join the journal to create an academic community and to contribute to the consolidation of the quality of early childhood education worldwide.

Those who wish to send an article must do so through the OMEP National President of their respective country.

### Manuscript Structure:

The title should not exceed 15 words.

**Author/s:** Under the title, left-justified, the full name of the author or authors of the manuscript must be included; only the first letter of the name or surname should be capitalized. If there are two or more authors, the full name of each one must be followed by single footnotes with the following information: academic level, institutional affiliation, city and country, email address.

**Abstract:** 150 words. It must be written in a single paragraph and should not contain references or abbreviations. It must contextualize the reader about the intentionality and content of the text, alluding to the country in which the experience took place.

**Keywords:** include three (3) to five (5) keywords from the UNESCO thesaurus: <http://databases.unesco.org/thessp>

### Introduction

The introduction relates the practice' context and the method.

**Context of the practice:** Identifies and analyses the context in which the practice takes place, characterizes the program or modality of early childhood education, and describes participants, aims and justification.

**Method:** Fully specified and described (materials, tools and/or guides).

**Development:** Describes stages, phases, strategies and significant moments of the practice, achievements in relation to the problem/need, concepts that emerge from its implementation.

**Conclusions:** Show the contributions and relevance of the practice, as well as its impact or the innovation achieved.

## References.

### Format and Style:

a) 12-point Times Roman (abstract and body text), 10 (footnotes), 11 (references) b) The document must be sent in Word format ending in: .doc, .docx (not pdf or .rtf). Pictures and tables -if any- must have good quality (jpg image format) and be included at the end of the document. c) 1.5 spacing throughout the manuscript, with an indentation of 1.25 cm in the first line. No space between the paragraphs. d) Pictures and tables must include the credit and the full name of the photographer.

## CONSEILS AUX FUTURS AUTEURS

La revue de l'OMEP **Theory into Practice - De la Théorie dans la Pratique** - met l'accent sur deux questions d'intérêt qui donnent une identité à sa production:

- a) se distinguer dans la publication de pratiques dans le contexte de l'éducation de la petite enfance,
- b) définir une structure qui la caractérise comme texte de diffusion et de contribution à la formation permanente des éducateurs.

Concernant le premier point, la revue vise à mettre en évidence les pratiques pédagogiques et éducatives en s'appuyant sur les connaissances construites à partir de la «pratique» qui permettent d'élargir la «théorie» dans le domaine de l'éducation de la petite enfance. La pratique est basée sur un objet, un processus et des procédures. La personne qui la développe peut la reconstruire et la théoriser de manière consciente, en rendant visibles les théories qui sous-tendent ladite action éducative et pédagogique.

L'éducation de la petite enfance permet une grande richesse de pratiques en raison de la variété des environnements, des modalités et des scénarios qu'elle développe. La prise en charge, le développement et l'apprentissage des enfants, y compris avec leur groupe familial issu de différents contextes ou appartenant à des groupes différents en termes de subjectivité, d'identité et de vulnérabilité, constituent des aspects élargissant la vision de la diversité des actions et des connaissances des éducateurs.

Le regard porté sur les créateurs de pratiques doit être celui du respect de leurs actions. Ils méritent d'être reconnus pour leurs actions responsables et d'être accompagnés dans la signification de leurs actions quotidiennes basées sur des méthodes ou des outils d'investigation et de sys-

tématisation qui les amènent à réfléchir aux significations et aux intentions de l'action pédagogique. Ces points de vue sont loin d'être des jugements garantissant que ce qui est vécu dans la vie quotidienne permet l'émergence d'expériences et d'innovations significatives et de reconnaître dans celles-ci des concepts, des méthodes, des stratégies, des réalisations, des impacts et des émotions.

Les connaissances issues de la pratique dialoguent avec les connaissances scientifiques dans la mesure où elles se caractérisent par une réponse aux besoins d'un contexte particulier et sont focalisées sur des groupes spécifiques de garçons, de filles, de leurs familles et de communautés éducatives.

- Concernant le deuxième point, la structure de la revue propose les sections suivantes:
- L'éditorial fait référence au contenu spécifique du numéro; chaque numéro sera thématique afin d'aborder l'ensemble du sujet choisi selon différents axes, points de vue et positions.
- L'invité international présente un mémoire de recherche académique sur le sujet spécifique du numéro en publication.
- La voix d'un membre honoraire rappelle la trajectoire historique, les projets ou les expériences significatives ayant contribué à la consolidation de l'OMEP.
- La pédagogie globale et les pratiques pédagogiques d'enseignement et de prise en charge de la petite enfance répondent aux critères de convocation, de candidature et d'évaluation par les pairs pour publication.

- Les expériences d'étudiants en formation donnent un espace aux nouvelles générations pour parler de leurs pratiques pédagogiques et professionnelles.
- La référence à des revues récentes, la diffusion de résumé d'événements, de publications ou de politiques importantes pour l'enfance méritant d'être soulignées par la revue.

Nous invitons les partenaires de l'OMEP à collaborer à la revue pour renforcer une communauté universitaire et contribuer à la consolidation d'une éducation de qualité pour la petite enfance dans le monde.

Celles et ceux qui souhaitent envoyer un article doivent le faire par l'intermédiaire du président du Comité national de l'OMEP de leur pays respectif.

### Structure des articles:

Le titre ne doit pas dépasser 10 mots et 15 mots avec sous-titres.

**Auteur / s:** le nom complet de l'auteur ou des auteurs du chapitre est placé sous le titre; il doit être justifié à gauche; la majuscule n'est utilisée que pour la première lettre du nom et du prénom. S'il y a deux ou plusieurs auteurs, le nom complet de chacun doit être suivi du nombre correspondant d'astérisques faisant référence aux notes de bas de page. Chacun avec une note de bas de page pour les informations suivantes: dernier niveau académique, affiliation institutionnelle, ville et pays, adresse e-mail.

**Le résumé** est de 150 mots maximum. Il est rédigé en un seul paragraphe et ne doit pas contenir de références ou d'abréviations. Il doit contextualiser le lecteur sur l'intentionnalité et le contenu du texte, en faisant allusion au pays dans lequel l'expérience a lieu.

**Mots-clés:** inclure trois (3) à cinq (5) mots-clés tirés du thésaurus de l'UNESCO: <http://databases.unesco.org/thessp>

**Introduction:** l'introduction relate le contexte et la méthode ou méthodologie.

Contexte de la pratique: montre une identification et une analyse du contexte dans lequel la pratique a lieu, la

caractérisation du programme ou des modalités de soins ou d'éducation, la population participante, le but et / ou les objectifs, en plus du problème ou de la situation de besoin qui est à l'origine.

**Méthode ou méthodologie:** la méthode qui a guidé le développement de l'expérience pratique est spécifiée et décrite, par exemple: la méthode du problème est de type expérientiel, elle utilise des cercles d'apprentissage...

**Développement:** précise les étapes, les phases, les stratégies et les moments significatifs de la pratique, les réalisations en relation avec la situation problématique ou le besoin, les concepts qui émergent de sa mise en œuvre. En outre, faire une description précise des matériaux, outils, guides qui facilitent le développement des activités et des processus.

**Conclusions et perspectives:** montrent les contributions des résultats au programme et précisent la pertinence, l'impact ou l'innovation obtenus. Elles comprennent la durabilité et la projection de la pratique dans l'environnement ou la modalité dans laquelle elle est mise en œuvre, les conditions techniques et administratives de sa durabilité.

### Références.

#### Rédaction du texte:

a) Police Times New Roman 12 (texte du document), 10 (notes de bas de page), 11 (références)

b) Le document doit être envoyé au format Word se terminant par: .doc, .docx (pas pdf ou .rtf) et photographies et tableaux (le cas échéant) au format d'image jpg de bonne qualité. Ils ne doivent pas rester insérés dans le texte.

c) L'espace entre les lignes du texte écrit sera de 1,5 ligne, avec une indentation de 1,25 cm dans la première ligne, il n'y aura pas d'espace entre les paragraphes.

d) Les photographies et tableaux qui accordent les crédits correspondants peuvent être inclus dans le texte du document

12/31/2020 [www.worldomep.org](http://www.worldomep.org)

2021 [www.omepworld.org](http://www.omepworld.org)



Organisation Mondiale pour L'Éducation Préscolaire  
World Organization for Early Childhood Education  
Organización Mundial para la Educación Preescolar