

JÚLIA OLIVEIRA FORMOSINHO

Poniendo en valor la Pedagogía de la infancia.

Doctora en Estudios de la Infancia

Profesora jubilada de la Univ. de Minho (Braga, Portugal)

Profesora actual en la Univ. Católica de Lisboa

Copresidenta de la Associação Criança

Entrevista: Lois Ferradás Blanco

Comentarios: Miguel A. Zabalza



La infancia



Nunca había pensado en el regreso a la infancia como raíz de mi profesión. Ahora que me lo preguntas encuentro que mi escuela primaria fue muy importante. Yo vivía en una hacienda con mis padres; soy la mayor de seis hermanos y frecuenté la escuela primaria local, aquí muy cerca de Braga. A mí me gustaba mucho vivir en la hacienda y no quería venir para un colegio en Braga. Mi primera imagen es de querer vivir en el campo. Teníamos una escuela local. Antes no había escuela y mi padre que era un hombre con algunas propiedades, ayudó –no sé si pagó íntegramente- a la creación de la escuela. La profesora local era una excelente profesora, una señora muy bien educada, muy amiga de nuestra familia, que utilizaba un método perfectamente tradicional. Yo tenía la sensación de que daba resultado conmigo, pero había muchos niños que tenían dificultades. Con el tiempo yo comprendí que mi capital cultural era cercano al capital cultural de la profesora, pero el de los otros niños no lo era. A partir de esa experiencia de escuela primaria después conceptualicé la importancia de la proximidad y la lejanía del capital cultural de niños y de profesores. Seguramente ésta es una raíz lejana de mi preocupación por la escuela. ¡Cuántos niños quedan por el camino porque la escuela no se adapta a ellos! Esto ya lo comprendí en aquel momento; hay unos episodios, unos diálogos con mi profesora en los que yo intentaba decir que de esa forma aquel niño nunca más se iba a interesar por la escuela. Ahí hay algo en la escuela primaria.

Comentario 1.

Regresar a la propia infancia como inicio de la narración de las propias ideas es un trabajo lleno de emoción. En el fondo todos nosotros nos hemos construido desde esas primeras emociones. Vivencias que transformadas por las experiencias posteriores van quedando como substrato sobre el que se apoyan las estructuras conceptuales que posteriormente postulamos. De ahí el dicho de que “si rascas en una teoría aparece siempre una biografía”. En el caso de la profesora Júlia esas vivencias primigenias se hacen fácilmente presentes y, como veremos, sientan las bases de las que continuarán siendo en el futuro sus ideas matrices: la importancia de la escuela en el desarrollo personal y cultural de los niños pequeños, la vinculación escuela-contexto, la dicotomía entre sistemas tradicionales y sistemas modernos de enseñanza, la importancia del respeto al capital cultural de cada niño para construir una escuela

Los estudios

Hice la licenciatura en Filosofía en la Universidad de Lisboa. Yo quería hacer la carrera de Psicología pero en aquella época no la había en Portugal; Salazar no creía ni en las Ciencias de la Educación ni en la Psicología. Yo quería ir al extranjero pero mi padre creyó que era demasiado temprano, que debía hacer aquí la licenciatura y después iría al extranjero. La licenciatura en Filosofía tenía en esa época –alrededor de los años 70- una fuerte base epistemológica que fue muy importante para mí. La Epistemología que yo aprendí entonces me ha sido muy útil para la Psicología que estudié a continuación y para la Pedagogía que estudié después. Debo mucho a la formación filosófica y, sobre todo, a la formación epistemológica dentro de la Filosofía.

Recuerdo a un profesor español, llamado Market, que enseñaba epistemología en la Universidad de Lisboa. Él me ayudó enormemente en la comprensión de varias cosas. Aún hoy, cuando estoy escribiendo sobre perspectivas pedagógicas me encuentro con muchos de los saberes de la epistemología. Algo para mí muy importante fue esa formación epistemológica de mi licenciatura.

Y la tercera cosa importante fue el máster que hice en 1974-75 en los Estados Unidos de Norteamérica en Psicología y Curriculum. Yo hice un máster en Psicología y Curriculum y mi esposo, João, hizo un máster en Organización y Sociología: dos bases teóricas diferentes pero que resultaron muy complementarias aquí para la Associação Criança, la suya es macro, la mía es micro.

Tuve como profesores a las mayores figuras de la educación en esa época en América. Además tenía bibliotecas de Ciencias de la Educación y de Psicología en las que pasaba infinidad de horas en busca de cosas que me interesaban. (En Portugal no teníamos ni Ciencias de la Educación ni Psicología.) Yo tuve por primera vez a mi disposición un manantial bibliográfico, tanto de libros como de revistas en las que me sumergía; incluso faltaba a las clases que menos me gustaban. Esta es otra experiencia, la de las riquísimas bibliotecas a mi disposición, en las que empecé temprano a buscar cosas sobre la competencia del niño. Tengo textos que recogí en 1974-75 sobre la competencia del niño en Bruner, por ejemplo, de Vygotsky, de Piaget. Piaget entonces había ido a Estados Unidos de Norteamérica a desafiar a Skinner.

Posteriormente hice Psicología del Desarrollo en la Universidad de Londres. También fue una experiencia rica, pero la primera disponibilidad de fuentes humanas y materiales, libros y personas, en el campo de la educación y de la psicología que yo tuve fue en los Estados Unidos. La experiencia en los EEUU fue también muy rica culturalmente. La diversidad cultural entre mis colegas: portugueses, americanos, mexicanos, africanos, indios, ... Tenía una variedad de culturas presentes en las aulas que me enriquecieron enormemente. Creo que mi

experiencia a este nivel en los EEUU fue muy rica. En Inglaterra éramos todos muy blancos. Ocurrió que en EEUU tuve clases de gran riqueza y diversidad cultural, nos entendíamos todos muy bien y compartimos nuestras tradiciones.

El 25 de abril hacía un mes que habíamos solicitado una beca para ir a estudiar a los EEUU. En aquel momento dudamos entre ir o no ir, pero acabamos

Comentario 2.

La profesora Júlia va contando su itinerario académico que viene marcado por varios hitos importantes: (a) una carrera de Filosofía que le enseñó a pensar y a partir de los principios básicos del conocimiento que suministra la epistemología, algo que reconoce le ha servido mucho en todo su trabajo posterior como docente y como investigadora; (b) un Máster en Psicología y Currículo en los EEUU del que destaca la calidad de sus profesores; la variedad cultural de sus compañeros de estudio que enriqueció el ambiente de aprendizaje; y la disponibilidad de materiales bibliográficos de los que pudo disponer en las bibliotecas; (c) los estudios de Psicología del Desarrollo en la Universidad de Londres, que valora, igualmente como rica aunque no comparable a la de los EEUU. Esta trayectoria internacional es uno de los patrimonios más significativos de la profesora Formosinho y algo que le ha permitido combinar con acierto el implicarse intensamente en tareas docentes y de investigación en Portugal y el mantener, en simultáneo, una importante actividad internacional a través de Asociaciones de investigación (como la EECERA), cursos y conferencias, congresos, revistas, etc.

pensando que los que íbamos a aprender iba a ser muy necesario en Portugal. Entonces marchamos.

El regreso a Portugal: la difícil construcción de los estudios sobre la infancia.

El doctor João Loureiro desembarcó en Lisboa en el mismo momento que nosotros. Él era el director de la carrera de Ciencias de la Educación en la recién implantada Universidade do Minho, aquí en Braga. Nos invitó de inmediato y nosotros vinimos. Gran parte de mi familia reside aquí, también tenía esa motivación. Pero de hecho, él estaba formando un equipo notable.

En los primeros años fui formadora de profesores, en general. Los educadores de infancia ni siquiera habían entrado en la universidad. Los educadores de infancia y los profesores de la escuela primaria tenían una escuela a parte, la Escuela de Magisterio. Yo enseñaba sobre todo Psicología del Desarrollo. Como profesora ayudante mi identidad residía en la Psicología. Es algo en lo que tuve que cambiar, reformular mi identidad de formadora, cuando opté por quedar como profesora-formadora y no hacer psicología.

Creo que fue en 1987 cuando el profesor Sérgio Machado dos Santos, entonces rector de la Universidade do Minho invitó a João a crear un proyecto orientado a los Educadores de Infancia y a los Profesores de Enseñanza Primaria. El proyecto llevó el nombre de Centro integrado de Formación de Profesores (CEFOP), que después dio origen al Instituto de Estudos da Criança (IEC), en 1996. Fue bastante problemático porque el profesor Sérgio Machado dos Santos, y también João, veían la necesidad de hacer un esfuerzo muy grande en crear un grupo de académicos que durante unos diez años por lo menos hiciesen un esfuerzo concentradísimo en la infancia. Porque la infancia estaba abandonada en la investigación; la formación de profesores estaba parada en el tiempo; exigía un esfuerzo muy grande, porque si fuese una sección de la Escuela de Educación tendría lo que sabemos que las Escuelas de Educación hacen cuando reciben a un hermano pequeño: un profesor que enseña mal la Física va a la enseñanza de los profesores de niños pequeños, ...

Y el profesor Machado dos Santos, en muchos diálogos con João, estaba convencido de que necesitábamos crear una masa crítica de personas centradas en la infancia; personas que tenían una base en Psicología pero que

querían estudiar la infancia, o que tenían una base en Sociología pero querían estudiar la infancia, o que tenían una base en Matemática pero querían estudiar la infancia. Como se puede imaginar, esto no ha sido nada fácil con la Facultad de Educación, que entonces ya teníamos. Fue, incluso, una guerra abierta que se fue venciendo. El IEC se afirmó mucho.



Professor João Formosinho

Hoy en día, con las estrategias economicistas, el problema de falta de recursos en todo el país, en todos los campos, una gran falta de recursos en la educación, comenzaron las fusiones de escuelas y facultades y, como es natural, se fusionó la Facultad de Educación con el IEC. ¿Qué aconteció? Una pérdida grande para el IEC. Ya habíamos hecho una notable afirmación internacional. El IEC era conocido. Había participado en él un número enorme de persona provenientes de varias disciplinas y con varias tradiciones de investigación, nombres notables en la Sociología, en la Psicología, en la Pedagogía, en la Química, en la Matemática, ... y se creó una escuela que mantenía relaciones con Europa, EEUU y Brasil. Pero la falta de dinero y las estrategias economicistas que prevalecieron llevaron a la fusión. Pienso que al integrarse en una Escuela de Educación que es profundamente jerárquica, basada en disciplinas compartimentadas, los estudios del niño perdieron. Yo creo que perdieron transitoriamente; creo que llegaremos a recuperar la cultura, el saber sobre la infancia. Ellos están

ahí, continúan produciendo sobre la infancia, pero hemos llegado a perder mucho.

Era una experiencia única. Entonces había una en la China; después empezaron a surgir centros muy dedicados a la infancia. Hoy hay en todo el mundo muchos centros dedicados a la infancia que tienen como centro la preocupación por la infancia, los estudios integrados para la infancia. Pero entonces era único y todos lo celebraron. Recuerdo que Martin Woodhead de la Open University fue el primero en felicitarnos y en decir cuan necesario es esto; Miguel Zabalza, Lilian Katz, Spodek, Kathy Sylva, Tisuko Kishimoto, ... una serie de personas con relevancia internacional en la infancia: Tisuko en el juego, Kathy Sylva en los estudios longitudinales, Spodek en la compilación de la investigación, Katz en la formación de profesores, Zabalza en el currículo y la calidad ... que se interesaron mucho por esta experiencia y siempre que tenían oportunidad venían aquí. Tuvimos mucha suerte porque un poco después la política también ayudó. En los años 90 el mundo sólo hablaba de la infancia y en 1996 tuvimos un gobierno socialista con

recursos disponibles para desarrollarlas), tales crisis acaban afectando a las propias estructuras académicas que han de adelgazarse y reducir los focos de atención prioritaria. La actual crisis que sufren los países del sur de Europa ha ido trastocando las prioridades y los estudios de la infancia vuelven a ser vulnerables.

Afortunadamente, el diagnóstico de la situación que hace esta profesora no es desesperanzador. Hemos perdido mucho (en la fusión con la Facultad de Educación) pero esa pérdida es transitoria porque nunca perderemos esa cultura de la infancia que hemos sido capaces de construir en estos años.

Guterres como primer ministro, que puso la infancia como su primera prioridad. Obviamente las políticas educativas, como macrosistemas, influyen mucho no sólo en los individuos sino también en las organizaciones. Esto fue una gran ayuda.

El compromiso con la Pedagogía de la infancia.

(Las políticas educativas) tuvieron influencia en la identidad de los educadores y en la de algunos formadores. Yo, por ejemplo, sentí una necesidad absoluta de regresar a la Pedagogía. Tuve una necesidad absoluta de rehacer mi identidad. No podía permanecer como una persona estudiosa de la Psicología, haciendo una aplicación directa de la Psicología a la formación. Creo que este movimiento tuvo influencia en las educadoras. Entonces ellas decían “alguien miró hacia nosotras; nosotras éramos las últimas y alguien miró para nosotras”. Hay todo un sentido de afirmación profesional, incluso por comparación con los de Enseñanza Secundaria que ya tenían otros derechos, otras ventajas. Hay una acogida muy buena por parte de las educadoras por el hecho de ayudarles a afirmarse. Pero después se va mucho más lejos. Las carreras se enfocan a lo que es la profesión educadora, se descubre lo que es la profesión educadora y ahí se comienza a

Comentario 3.

Resulta muy interesante seguir el particular itinerario que las tradiciones universitarias han seguido en relación a los estudios sobre la Infancia. Lo que cuenta la profesora Júlia Formosinho de Portugal es, posiblemente un patrón que se ha ido reproduciendo en otros países: se parte de la inexistencia de estudios específicos sobre la infancia (la “infancia negada” de la que hablaba Frabboni); se van abriendo, con dificultad, pequeños centros de estudio y formación que van evolucionando al socaire de la comprensión de los políticos de turno y de la fortaleza anímica de los pioneros; algunos de esos centros, sobre todo los que fueron bien concebidos y planificados y aquellos que contaron con un personal bien preparado y con ideas claras, llegaron a convertirse en instituciones potentes y con una fuerte presencia social y académica; con todo, dado que la percepción de la infancia y de quienes a ella se dedican va sufriendo altibajos (con frecuencia, en consonancia con variaciones en las políticas sociales y los

pensar que ser educador no es lo mismo que se profesor de Enseñanza Primaria, que ser profesor de Enseñanza Primaria no es lo mismo que ser profesor de Enseñanza Secundaria. Ahí se empieza a discutir la especificidad de la educación de la infancia.

Es muy curioso que tal vez uno de los mayores investigadores americanos actuales, Steven Barnett, economista que hizo estudios de coste-beneficio sobre la educación infantil, recientemente colocó en la agenda de las políticas públicas en América la necesidad absoluta de que los educadores de infancia, además de hacer un grado, tengan una formación específica; no basta con una graduación académica, se necesita una graduación específica. Una graduación general ayuda, pero es absolutamente necesario tener una especificidad. ¿Por qué lo puso en la agenda? Porque lo investigó. Y Kathy Sylva, en Inglaterra, con el proyecto EPPE puso la misma temática en la agenda de la política y de la investigación. No es suficiente una formación genérica, es necesario saber acerca de los niños, saber pedagogía, tener una especificidad. Yo tuve la consciencia absoluta cuando João fue invitado a crear el CEFOP (1990) y aceptó el desafío —él aceptó con la condición de que yo lo acompañase, de que yo formase parte del equipo- tuve la consciencia absoluta de que tenía que volver a leer a Dewey, a Freinet, a Montessori, Malaguzzi. Una de las consecuencias de eso es esta obra que publicamos en Artmed (*Pedagogias da Infância. Dialogando com o passado, construindo o futuro*).

Lo que noté en la formación de profesores es que está academizada, se distanció totalmente de la práctica. Cuando la formación de profesores entró en la universidad trajo consigo la potencialidad de la plusvalía de la investigación y trajo consigo también la limitación de que los profesores pasaron a ser enseñados por personas que, a veces, no sabían lo que era un niño; incluso decían con orgullo “yo nunca entré en un jardín de infancia; ¿por qué me piden eso? Yo no tengo hijos, no tengo intención de entrar”. Asumían eso con franqueza. La formación de profesores se perdió en una visión muy académica de los problemas. Es lo que

Kohlberg llamó en el campo de la Psicología la “falacia de los psicólogos”: nosotros tomamos los estudios de Psicología y los aplicamos directamente a la formación del profesorado; nos olvidamos de que el profesor vive en un mundo de praxis; nos olvidamos de que el profesor tiene que vivir la praxis.

Identificamos a lo largo del tiempo que la especificidad que la Pedagogía de Infancia reside en torno a muchas dimensiones: el espacio pedagógico, los materiales pedagógicos, el tiempo pedagógico, las relaciones e interrelaciones pedagógicas, la observación, planificación y evaluación de las actividades, la organización de los grupos, el desarrollo de proyectos y actividades, la documentación pedagógica, la implicación de los padres y de la comunidad y, más que ninguna otra, la vinculación con la cultura. La mejor educación infantil que conozco hace mucho uso de las culturas locales, nacionales e internacionales. Una educadora que no disfruta leyendo cuentos que forman parte de la cultura, lee mal los cuentos a los niños y desarrolla pobremente el gusto por los cuentos; la educadora a la que no le gusta ir a los museos o a los conciertos, que no le gusta la música popular ni la clásica, poco va a aportar a los niños en cuanto a su sensibilización musical. Todas estas dimensiones de la pedagogía, si se trabajan bien, exigen la integración de las áreas curriculares: que la Lengua y la Matemática, la Educación Cívica y la Educación Estética sean integradas. Identificamos todo esto como avances de la especificidad. Identificamos que para

Comentario 4. *Muy interesante esta parte de la entrevista por lo que supone de una visión integrada de lo que significa, no solo académicamente, sino también en lo personal y profesional, la Pedagogía de la Infancia. Es, antes que nada, el reconocimiento de las educadoras como profesionales y especialistas con identidad propia. Una identidad habitualmente confusa, diluida, excesivamente vinculada a lo asistencial: “éramos las últimas y alguien miró para nosotras”. La profesora Júlia reivindica esa identidad con todo el prestigio que la función que desempeña merece y, a la vez, con todas las exigencias de*

conocimiento y especialización que exige. Y ella destaca, a su vez, que la construcción (o reconstrucción) de la identidad profesional específica tiene que estar basada en un doble fundamento: el dominio de las pedagogías de infancia (y, por tanto, de los autores clásicos y contemporáneos que la han desarrollado) y el conocimiento de las escuelas infantiles sobre el terreno, para evitar la excesiva teorización académica y la lejanía de los problemas reales de las escuelas.

Cabe destacar en el comentario de la profesora cómo ella ha sido capaz de articular ese doble componente. Ya nos ha contado en los párrafos anteriores que sus estudios comenzaron en la filosofía y que posee una querencia especial por la epistemología pero, a su vez, cuando se refiere a la Pedagogía de la Infancia los referentes que utiliza son muy prácticos y situados en el contexto operativo: espacios y tiempos, materiales didácticos y relaciones interpersonales, documentación y trabajo con los padres, aspectos globales y contenidos locales de la cultura. Y como colofón esa idea estimulante de que ser profesional no es solo saber, ni siquiera saber hacer, es, sobre todo, vivir. Si no se vive la profesión y lo que en ella se hace no se cumple bien la función educativa que se nos encomienda: no basta saber leer cuentos hay que disfrutar con ellos, sentirlos.

transformar la praxis es necesario trabajar todos estos aspectos. Nosotros mismos, profesores universitarios perseguimos saberes en esas áreas, estudiamos tan fuertemente como nuestros alumnos.

Formar profesores y profesoras de escuelas infantiles.

Hubo un tiempo en que creamos una auténtica comunidad de prácticas, una auténtica comunidad de aprendizaje. Los profesores universitarios, los alumnos universitarios y las educadoras que recibían a los alumnos en sus aulas para hacer prácticas. Fue nuestra primera comunidad de prácticas, siguiendo la denominación de Wenger, una comunidad de aprendizaje. Pero también

siguiendo a Kohlberg. El primero que me enseñó sobre la comunidad de prácticas fue Lawrence Kohlberg, a quien debo mucho. Él nos decía: “¿Cómo es que alguien puede preferir trabajar solo, con pocos recursos, con poca alegría, con pocos intercambios, con poco diálogo, a trabajar con otros, pares y profesores, lo que le permite un mundo de intercambios? No puede”. Y él creó en escuelas en las que había mucho fracaso lo que él llamó las comunidades justas. João y yo investigamos las comunidades justas de Kohlberg en las que se hacían grupos de profesores y alumnos de varias procedencias en busca de la construcción del saber.

En ese mundo de compartir entre nosotros y las educadoras y las educadoras ellas sabían que muchas veces estábamos estudiando lo que ellas estaban estudiando. Teníamos probablemente por detrás una cultura universitaria mucho más amplia que nos permitía entender las cosas de una manera diferente de la suya. Recuerdo estudiar a Dewey con ellas, a Malaguzzi, High/Scope, ... formando grupos de estudio. Esto fue una revolución para la vida universitaria. El profesor universitario de Braga, como el del resto de Portugal, estaba en una torre de marfil. Ahí se quebró la tradición de la torre de marfil. Ahí comenzamos nosotros con tentativas de integrar la teoría y la práctica. Nos fueron muy útiles Dewey, Freinet, Malaguzzi, Piaget, High/Scope, Reggio Emilia, Movimiento de Escuela Moderna (MEM), las perspectivas de Nueva Zelanda, Pen Green, etc. Todas estas perspectivas dicen que la praxis no se hace sólo con los libros; se va haciendo la permeabilidad entre los libros y las aulas, entre los libros y las escuelas, haciendo la fusión, la transparencia, el vínculo, la integración. Estas experiencias de integración para nosotros comienzan en 1990 y hoy están en curso. No tenemos respuestas sobre cómo hacer eso bien hecho, pero hicimos algún progreso a ese nivel.

Básicamente es el desafío de recuperar la colaboración de la universidad con los centros de infancia, en una base igualitaria, de equidad, como socios; no sólo pidiéndoles cosas, dándoles derechos, derecho a la formación, al apoyo, a la transformación

acompañada, convirtiéndolos en verdaderos socios de la formación. Esto es un desafío para nosotros en Portugal pero también en otros países como España, Francia o Inglaterra. Un primer desafío es recuperar la dignidad de los centros de educación de la infancia como verdaderos socios en la

Comentario nº 5.

Una de las aportaciones interesantes que el equipo de la profesora Júlia hizo a la formación de educadores de infancia fue la configuración de esas “comunidades de aprendizaje” a las que ella se refiere en este párrafo. El proceso que planteaban resulta genial: nuestros actuales estudiantes de grado van a hacer prácticas sobre el terreno con profesionales que se han realizado su posgrado también con nosotros. De esta manera se garantiza una continuidad plena en el modelo educativo que se desea desarrollar. Y el círculo se va ampliando a medida que nuevas educadoras se van incorporando a las escuelas comprometiéndose, a su vez, a recibir a estudiantes de prácticas.

Ese triángulo mágico (profesora en ejercicio, estudiante y profesora de universidad) genera un ecosistema de especial potencia formativa para los tres, porque eso es lo importante de las comunidades de aprendizaje, que todos los que forman parte de ella aprenden. Lo cual, efectivamente, no deja de ser una novedad, un nuevo paradigma para el profesorado universitario, más acostumbrado a enseñar que a aprender.

Este tipo de comunidades de prácticas constituye, por otra parte, un modelo más igualitario y equilibrado de partenariatio entre los centros de formación y los centros de prácticas, tan importantes en la formación de educadoras de infancia. Se trata de que todas las instituciones que participan en la formación de los futuros profesionales actúen como socios, den y reciban beneficios de la colaboración mutua.

formación, recuperar el valor de la práctica, y recuperar todo lo que son los modelos alternativos de calidad para la educación infantil.

Bolonia en la universidad portuguesa.

Bolonia en Portugal fue muy perniciosa para la formación de profesores. Debo decir que no soy la persona mejor para hablar de eso, porque tuve el privilegio de crear con João y después con el grupo de pares el Proyecto Infancia, que dio origen a la Associação Criança, lo que me permitió, en un cierto momento, apartarme de las burocracias que yo consideraba inútiles. Yo estaba en la Universidade do Minho pero hui de toda la burocracia de Bolonia.

Porque cuando leí aquellas propuestas comprendí que aquellos 15 años de enorme trabajo de honrar la práctica, de hacer una integración teoría-práctica y construir la praxis, ... tuvimos mucha consciencia de que lo que nos interesaba no era la práctica sino que era la integración de la teoría y la práctica, lo que es verdaderamente la praxis. Fuimos conscientes de que esta praxis iba a sufrir un ataque enorme en la universidad. En Portugal, sorprendentemente, Bolonia nos hizo retroceder en 15 años en la formación de profesores. Yo tenía ese privilegio de tener la Associação Criança. En esa época yo sólo daba clase en los masters y hacía supervisión en los doctorados y, voluntariamente me aparté de las discusiones de Bolonia, porque para mí era visible que nos iba a causar un retroceso enorme: década y media de ganancias iban a ser rápidamente lavadas –*washed out*, como dicen los ingleses- y lo fueron. Todas mis colegas de aquí de la Universidad de Minho y mis colegas de Lisboa están incómodas con Bolonia. Bolonia, aquí en Portugal, tiene los tres primeros años que es un conjunto de generalidades en los que los alumnos quedan sin saber nada y un cuarto año, un “mestrado” que no se corresponde con un “mestrado académico” antiguo. Los mestrados de Bolonia son los mestrados profesionales, no es un mestrado, y dejó de tener aquellas prácticas; no es equivalente ni de lejos a aquel practicum de 4 a 6 meses que hacían nuestros alumnos. Nuestros alumnos, los profesores de la Universidad y los supervisores del practicum trabajaban con nosotros en prácticas de

calidad, modelos curriculares de calidad, pedagogos que están en la base, aulas como las de Coelima, ... que están en nuestros libros; hicieron el recorrido de crear el constructivismo en el aula, de crear la participación en el aula y fueron completamente despreciados, porque a las nuevas prácticas de 4 semanas llegan al aula de prácticas con un currículum prefabricado, que es casi impuesto, cuando con nosotros eran socias, eran parte de la comunidad, jellas llegaron a firmar los programas de la Universidade do Minho! Esto dista algo. Bolonia no me decía nada y tenía el privilegio de poder estar en los maestrados académicos, en los que continuaba enseñando aquello en lo que creo, en la supervisión de doctorado, donde continuaba investigando en lo que creo, y aquí en la Associação Criança, haciendo una intervención cívica, con mis colegas, con Lisboa, con apoyo de la Fundación Gulbenkian y la Fundación Aga Khan. Por lo tanto, con este privilegio, ¿por qué iba a perder el tiempo con Bolonia? Algún día descubrirán que han cometido un gran error, digo yo.

Puedo garantizar que todo Portugal, todas las instituciones de formación de profesores están desesperadas con lo que hizo Bolonia. Básicamente, lo que hizo Bolonia fue despedazar más la formación, escolarizar la formación y minimizar las prácticas.

Comentario 6.

La opinión de la profesora Júlia sobre el proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), familiarmente denominado Bolonia, no es muy positiva. Ve más consecuencias negativas que positivas. La principal de todas es que burocratizó en exceso la dinámica de funcionamiento de las instituciones universitarias. Afortunadamente, ella se pudo zafar de esas influencias concentrando su actuación formativa en la Associação Criança que poco antes habían constituido y ubicando su docencia en los máster y en la orientación de doctorando. En todo caso, su diagnóstico es preocupante: todo esto nos ha retrasado 15 años en la formación de educadores. Esperemos que no sea tan dramático.

El Proyecto Infancia

El soporte de gran parte de lo que acabo de contar nació con el Proyecto Infancia. Y ¿cómo nació el Proyecto infancia? Un buen día estaba yo sentada en la Universidad y recibí una llamada telefónica del primer director ejecutivo de la Fundación Aga Khan, una persona llamada Ameen Ali. Un buen amigo, una excelente persona. Esto aconteció en 1990. En la semana anterior, en un congreso, yo había pronunciado la conferencia inicial y João había pronunciado la conferencia final. Él nos escuchó y decidió que era a nosotros a quien iba a pedir un proyecto y, muy sorprendentemente para él y para la fundación, nosotros tuvimos que decir que no pues estábamos implicados con grandes responsabilidades en otro proyecto, al que todavía le faltaba un año y medio. Y una semana más tarde, el director ejecutivo de la fundación volvió a telefonar preguntado si aceptaríamos en el caso de que él esperase un año, y felizmente aceptamos. Ellos esperaron un año, nosotros aceptamos y comenzamos el Proyecto Infancia dentro de la universidad.

¿Qué fue el Proyecto Infancia? La ocasión de formar gran parte de lo que acabo de contar. Porque tuvimos una beca, pudimos comprar libros, invitar a colegas internacionales a debatir con nosotros sobre la especificidad de la infancia. La especificidad de la infancia se encuentra en los pedagogos y en los modelos curriculares. El Proyecto Infancia se llamaba exactamente "Modelos Curriculares de Calidad para la Educación Infantil". Esta fue una idea muy interesante. La tradición, el didactismo es singular, sólo tiene una manera de hacerse; el constructivismo, la escuela progresista, la escuela progresiva de Dewey, la escuela participativa es plural. Por lo tanto no vamos a estudiar un modelo, no vamos a estudiar a un pedagogo, vamos a estudiar modelos plurales, pedagogos plurales. Esta fue una idea basilar. Se constituyó en lo que para nosotros es hoy una arquitectura de diálogos. Fue para nosotros algo especial. Haber tenido la idea de que la tradición es uniforme, es singular y que la participación, el constructivismo es democrático, plural; por lo que teníamos que ir a buscar fuentes, corralidades en la Pedagogía;

porque la universidad había apartado la Pedagogía y se había perdido en aquellos pequeños estudios de Psicología, de Sociología, del currículo, descuartizados por los profesores. Nosotros sentíamos que la herencia del siglo XX necesitaba ser recuperada no para ser leído con añoranza, sino para ser leído y convertido en inspirador del futuro con nuevas ideas. Lo que nos da el Proyecto Infancia fue esa posibilidad de hacer diálogos, de tener fuentes materiales, fuentes humanas, para dialogar sobre la recuperación de la Psicología de la educación infantil, sobre la recuperación de la especificidad de la educación infantil. Fueron cinco años fortísimos.

Los diálogos con España (Galicia) y Brasil tenían proximidades culturales que no tenían los diálogos con Spodek, aunque fuesen importantísimos, pero que no tenían proximidad cultural. Básicamente fue esta posibilidad de ir a estudiar los orígenes, ir a estudiar los comienzos, cual es nuestra herencia; por qué estamos arrojando al bebé con el agua sucia del baño, por qué perdemos todo lo que hemos ganado con un hombre como Dewey. En la Revista de Educación de Oxford o en la de Cambridge uno se encuentra a todas horas con Dewey, con Malaguzzi con Freinet o la Escuela Moderna. Eran hombres que tenían una visión holística, integrada de la enseñanza en la infancia y que tenían una idea de la identidad del niño tan importante como aprender Matemáticas. Todo eso fue nuestra herencia. Haber tenido el coraje de haber ido a buscar ese legado que toda la comunidad académica había rechazado. Fue necesario coraje para ir a buscar High/Scope, para ir a buscar a Freinet, para ir a buscar al MEM. Esto ocurrió dentro de la universidad de 1990 a 1995.

En 1995 empezamos a pensar en hacernos independientes, en crear la Associação Criança. ¿Por qué? Porque la universidad estaba comenzando a academi-zarse, porque la universidad iba a poner problemas a decisiones que nosotros necesitábamos tomar. Por ejemplo, queríamos un equipo muy interesado en las prácticas.



Nos decían: “No, eso tiene que ir al Consejo Científico y allí se decide quien va. Quien va es el que está causando problemas en la enseñanza de los niños mayores. Quien está causando problemas en la formación de los profesores para la Enseñanza Secundaria bien vale para los pequeños.” Se argumenta en el Consejo Científico horas y horas. No puede ser. Quise comprar en 1992 muñecos con morfologías de diferentes razas y etnias. No los dejaron comprar porque el profesor universitario no compra muñecos. Y terminé comprándolos con el dinero que obtuve. Cincuenta páginas en inglés es el proyecto que João y yo escribimos para ganar aquella beca. No pudimos comprar los materiales que necesitábamos para las aulas y finalmente compramos los muñecos, no como muñecos para trabajar la multiculturalidad sino como material para tests psicológicos. Kathy Sylva llega para hacer una conferencia; yo quiero pagarle porque ella está acostumbrada a que le paguen en el mismo momento y la universidad dice que espere, dentro de seis meses se le pagará. Ese día João decidió que íbamos a crear una organización autónoma. Las dos fundaciones, tanto la Gulbenkian como la Aga Kahn, nos apoyaban en la creación de una organización autónoma y no acabamos con el Proyecto Infancia pero dimos toda la fuerza a la Associação Criança y creamos la autonomía que nos era necesaria para tener “agencia”, porque uno no puede tener “agencia” sin libertad de elección, sin libertad de acción y no puedes llevar adelante un proyecto innovador sin ejercer la “agencia” individual y colectiva.

Nosotros somos un colectivo que ejerce muchas veces una “agencia” colectiva, pero a veces ejerce una “agencia” individual, y no la podríamos ejercer muchas veces porque hay que tener libertad. Tienes que poder hacer otra cosa distinta de la que te dicen, tienes que poder decidir. “Agencia” tiene que ver con libertad, con decisión, con autonomía; es individual y colectiva. Fue eso lo que nosotros sentimos, la necesidad de tener “agencia”, como grupo y como individuo dentro del grupo.

Comentario 7.

Una de las funciones importantes que ciertos profesores universitarios cumplen es la de la presencia social. Más allá de su compromiso profesional con las aulas y los estudiantes, son capaces de abrir nuevos caminos de colaboración entre las universidades y la sociedad a la que pertenecen. Ése ha sido el caso del matrimonio Formosinho. Entre ambos fueron capaces de ir estableciendo unas fuertes redes de cooperación entre diversos agentes sociales y generando con ello sinergias que les permitieron poder abordar proyectos de alto interés social, siempre vinculados a la infancia.

El primero de esos proyectos, vinculado a la universidad fue el Proyecto Infancia (1990-95). Tuvo un fuerte impacto en tanto desde la perspectiva doctrinal como operativa en la formación de educadoras de infancia. Rompió con una visión demasiado estrecha y monotemática en relación a la forma de educar a niños y niñas pequeños. Buscando referencias de distintos enfoques pedagógicos y diversos modelos curriculares fueron estableciendo una “arquitectura de diálogos”. Ayudó mucho en esa dirección el hecho de poder disponer de algún dinero, proveniente de fundaciones, que les permitió entrar en contacto con relevantes pedagogos de diversos países y diferentes orientaciones.

Ante las nuevas presiones que las instituciones universitarias comenzaron a ejercer sobre los académicos (la Bolonia que la profesora Júlia tanto critica), de una estructura aún vinculada a la universidad y a sus reglas, pasaron a la constitución de una Asociación que les permitiera mayor libertad de movimientos y

poder tomar decisiones adecuadas a las acciones que llevaban a cabo. Nació así la Associação Criança como mecanismo para romper la lógica academicista y burocrática de la universidad, demasiado formal en los procedimientos y muy alejada de la infancia en sus prioridades y en la lógica decisional que utiliza (“los profesores universitarios no compran muñecos”). Un instrumento jurídico como la Asociación significaba, en ese contexto reforzar su capacidad de hacer autónomo, de su capacidad de actuar (su “agencia”, como lo define ella). Y junto a esa posibilidad de no perder energías en penosos y agotadores trámites administrativos, el equipo aumenta su presencia social a través de la Asociación.

Este proceso no es infrecuente en el itinerario que muchos profesores inquietos y con gran capacidad de iniciativa tienen que recorrer. Mantienen su vinculación ortodoxa a las dinámicas institucionales hasta que los trámites les agotan y deben buscar alternativas que flexibilicen los procedimientos y justifiquen sus esfuerzos por llevar a cabo iniciativas orientadas a la mejora de los ámbitos sociales a los que se aplican. Resulta penoso reconocer que, a veces, nuestras universidades no sólo no estimulan y favorecen esa proyección social de sus profesores (que redundaría en notables beneficios sociales) sino que la cortocircuitan con trámites infinitos, con decisiones aleatorias y poco comprometidas con los problemas a afrontar, con escaso reconocimiento a quienes las proponen.

Hay una gran continuidad de temáticas y personas entre el Proyecto Infancia y la Associação Criança. Algunos de mis colegas que están en este momento sublevados con Bolonia dentro de la universidad y con la burocracia están contribuyendo mucho menos de lo que querrían contribuir, pero ya han contribuido en el pasado y contribuirán en otro momento. Las temáticas son las mismas, con evoluciones. Ahora, desde el 2000, trabajamos mucho en Lisboa y allí tenemos contextos de mucha inmigración, con niños de las ex colonias, niños brasileños, niños de otros países europeos, niños de todo el mundo. Esta es una de nuestras fuertes

evoluciones con la Associação Criança. En Braga nos habíamos confrontado con la diversidad, pero una diversidad más de diferencias individuales o, a veces, de diferencias sociales (niños ricos, niños pobres, niños de ritmo muy rápido o niños que tienen un ritmo muy lento, ... diferencias individuales de toda clase, de estilos de aprendizaje, de gustos, de preferencias). Esto fue muy trabajado en Braga. También algunas preferencias de clase social, pero teníamos menos diferencias de razas y de etnias. En Lisboa tenemos mucho de esto pues tenemos mucha población inmigrante. Esto nos llevó a un trabajo muy fuerte en la cuestión de la diversidad, del pluralismo, de la inclusión y de la integración de todos. No una preocupación por la igualdad, todos iguales, sino por la equidad, es decir, la preocupación de ir al encuentro de cada uno en su identidad y diferencia. Esto fue para nosotros una conquista teórica, práctica y metodológica. João ha investigado mucho estas cuestiones desde el punto de vista teórico. Una colega y yo lo hemos investigado, también, pero en lo que se refiere a los proyectos de actividad dentro del aula.

Comentario 8.

Un momento de evolución clave en la forma de pensar y construir los proyectos para la infancia por parte de la Profesora Júlia y su grupo de referencia ha estado vinculado al tránsito del trabajo más sosegado de Braga al más complejo y multidimensional de Lisboa. Una evolución que no altera los ejes básicos de su "ideas pedagógicas" (la prioridad de la infancia, la atención y respeto a la diversidad de los niños, la fuerte vinculación entre perspectiva sociológica y pedagógica, entre teoría y práctica, etc.) sino que los refuerza. La situación de la infancia en Lisboa posee características de mayor contraste y, probablemente, de mayor vulnerabilidad. Por eso hay que redoblar los esfuerzos, algo que al matrimonio Formosinho siempre le ha estimulado mucho tanto intelectualmente como en su proyecto profesional. Con Lisboa han entrado en una nueva fase de sus compromisos académicos y pedagógicos: la

lucha por la equidad, por la inclusión social y educativa de los más vulnerables. Abordando el problema con sus mejores armas: la experiencia en el trabajo en contexto con la infancia.

Compromiso con la pedagogía multicultural y de la participación

João hizo su doctorado en Inglaterra con una tesis titulada "Education for passivity" en los cuarenta años del régimen salazarista, haciendo un análisis de contenido de todos los libros de texto desde la escuela primaria a la escuela secundaria. La conclusión que él sacó es que la pedagogía de los libros de texto, que era la pedagogía oficial, que era la pedagogía del profesor –porque el profesor en el régimen salazarista enseñaba por el libro de texto- era una inculcación cultural de la pasividad, incluso una inculcación pedagógica de la pasividad, y probó esto ante la sociedad. Su tesis fue muy valorada en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres.

Una de las preguntas que le hizo un miembro del tribunal fue ésta: bien, ya está deconstruida la pasividad del régimen salazarista; has hecho la deconstrucción afirmando que esa tendencia continúa cinco años después –era todavía poco tiempo de revolución- , ¿y ahora qué? João respondió: ahora, muy lentamente he de encontrar un grupo para pensar en la educación para la participación; será un proceso lento, vamos a tener que estudiar muchas cosas, las comunidades educativas, el currículum multiforme, ... vamos a tener que estudiar todo eso. Vamos a tener que crear un grupo y vamos a necesitar coraje porque si esto es verdad, esto es, que se trata de una herencia del régimen salazarista, también lo es que está perfectamente asumido en la cultura portuguesa y, probablemente, perfectamente asumido en la cultura académica. Haremos *experiencias en democracia*, despacio; tendremos que encontrar algunos recursos de apoyo, no podremos hacer eso sin recursos, pero tendremos que hacerlo.

Los intereses de João en la educación para la participación se cruzaron con mis intereses en la educación cívica y mis contribuciones iniciales en la formación de profesores, muy ligadas a las aportaciones de Kohlberg, a la cuestión del desarrollo social, al tema moral, al desarrollo cívico, a la escuela como un lugar no solamente para la Matemática sino también para el desarrollo moral, cívico. Mis fuentes de entonces son Kohlberg, Selman, Lovinger, ... todos los grandes nombres de la educación moral, cívica, interpersonal. Fuimos aprovechando cada oportunidad que tuvimos para crear. El Proyecto Infancia fue el primer experimento. La Associação Criança fue el avance fuerte en esa dirección. Tan fuerte que en el 2008 publicamos la *Pedagogía-en-Participación*¹ que es la perspectiva pedagógica de la Associação Criança: es una arquitectura de diálogos con toda la herencia pedagógica del siglo XX, pedagogos y modelos curriculares; también con otros. Esta arquitectura pedagógica ganó una gran especificidad. Ahí definimos las grandes finalidades de esta perspectiva, la forma de llevarlas a cabo, de realizarlas y de evaluarlas. Estos son los grandes ejes de la intencionalidad educativa: ser-estar, pertenecer-participar, explorar-comunicar, narrar-crear significado.

Nuestras finalidades, nuestros ejes de intencionalidad son: promover las identidades relacionales, promover las pertenencias participativas, promover la experiencia con los cien lenguajes y la comunicación. Y en la base de todo esto, promover la narración de los aprendizajes: de ahí nuestro énfasis en la documentación. Un eje estructurante es el de las identidades y otro es el de las pertenencias; no son identidades aisladas –el ser, el estar, el sentir- sino ser, estar y sentir perteneciendo y participando; pertenecer y participar incluye las identidades. Esta es la primera tarea en la infancia: crear espacios de pertenencia y participación, que incluye las identidades y en la base explorar con los cien lenguajes, desarrollar las cien inteligencias, desarrollarlas

en comunicación con los iguales y con los adultos.

Comentario 9.

Todo este conjunto de ideas que la profesora Formosinho expone en el párrafo anterior podrían pasar a constituir una especie de "libro rojo" para los educadores de infancia. Son ideas clave de la pedagogía infantil pero contadas desde la propia experiencia personal, vivificadas. En verdad, si algo distingue la Pedagogía de la Psicología infantil es que mientras ésta última se ha preocupado mucho por analizar al niño sujeto, al niño en sí mismo, en su propia dinámica de desarrollo somático e intelectual, cada uno como una entidad que se va desarrollando siguiendo patrones propios más o menos estándares, la Pedagogía (la buena Pedagogía infantil, se entiende) nos ha hecho volver la vista hacia las funciones relacionales de la vida infantil. Se trata de una priorización casi forzada por la naturaleza de los procesos de desarrollo. Poco puede influir la educación sobre los factores somáticos y las disposiciones innatas de los niños y niñas (eso lo hace la Medicina y quizás la propia Psicología); la educación precisa centrarse en dimensiones más amplias: lo que hace que cada niño sea sujeto en su medio. Y es ahí donde aparecen esas dimensiones básicas que la profesora Formosinho acaba de mencionarnos: la construcción de la identidad; la afirmación del sentimiento de pertenencia (pero no una pertenencia que nos convierta en propiedad de alguien a quien se pertenece, terrible sino del que no siempre se ha librado la infancia, sino una pertenencia activa que me dote de protagonismo y capacidad de acción autónoma). Son dimensiones básicas del desarrollo infantil que no siempre forman parte de las condiciones contextuales en las que los niños crecen. Es ahí donde aparece la intencionalidad pedagógica para crear contextos enriquecedores que complementen los que cada familia es capaz de proporcionar a sus hijos. Obviamente eso no se consigue solo con teorías, sino con personas que las dominen y sepan sacarles el máximo partido

¹ Formosinho, J. y Oliveira. Formosinho, J. (2008). *Pedagogy-in-Participation. Childhood Associations's Approach*. Research Report. Lisbon: Aga Khan Foundation.

en función de cada situación. De esta manera, la pedagogía infantil requiere de una base de proyección sobre la realidad de cada contexto que habrá de asentarse en tres agentes clave: las educadoras, los niños y el propio currículo. Y de los tres, la pieza clave son los niños y niñas (considerados, además, así, en plural).

Descubrir al niño

Tenemos otro eje, otra intencionalidad: la identidad de las educadoras, pasando por documentar todo lo que ocurre en estos ejes, para que el niño, con la documentación se convierte en narrador de sus aprendizajes. Cuando el niño narra los aprendizajes recrea el significado, hace aprendizaje y meta-aprendizaje, se constituye como identidad subjetiva que aprende. Estos son nuestros ejes.

El primer ejercicio fue la reconstrucción de la imagen del niño. La imagen del niño era una imagen pobre, de un niño esperando a crecer, esperando a aprender, esperando a ser persona, esperando a tener derechos. Todo aquel grupo que creamos con el Proyecto Infancia con la beca que nos dio la Fundación Aga Kahn a la que se sumó la Fundación Gulbenkian, nos ayudó a ir a recuperar la tradición pedagógica del siglo XX: Malaguzzi que tanto valora al niño, Dewey que escribe páginas maravillosas sobre la competencia del niño; ¿por qué separar al niño del currículo? ¿por qué la identidad del niño tiene que ser incompatible con la identidad del currículo? Él llamó a esto un déficit reflexivo; hacer esta separación entre niño y currículo es para Dewey un déficit reflexivo.

Cuando salimos de la torre de marfil que era la universidad y fuimos a las aulas encontramos todos aquellos trabajos multicopiados, fichas. Nosotros no dijimos que no respetaban al niño; dijimos que todavía no habían descubierto al niño. Hay un texto nuestro que dice eso: "Ellos todavía no descubrieron al niño". Entonces vamos a descubrir quien es el niño; fue muy curioso.

Les pedimos que hiciesen fotografías de sus niños en acción y que las trajesen a la reunión. Entonces nosotros preguntábamos: "¿Qué estamos viendo en esta fotografía?". "Son bonitos, -decían. Son graciosos, son unos ángeles, hacen todo". Era una imagen angelical del niño, estereotipada, que tan pronto como hacía una pequeña tontería se convertía en un pequeño diablo. ¿Cómo vamos a dar la vuelta a esta situación? Y continuamos con el trabajo de las fotografías.

Comenzamos a crear juntos actividades nuevas, a grabarlas en vídeo. Con el vídeo la imagen es dinámica y muestra secuencias; así era posible analizar secuencias y comenzamos a intentar comprender tres cosas: lo que está haciendo el niño, lo que está sintiendo y lo que está aprendiendo. Comenzamos un recorrido con las educadoras de infancia sobre lo que el niño está haciendo, lo que está sintiendo y lo que está aprendiendo. Esto fue un año de trabajo y las educadoras entraron encantadas. Posteriormente, cuando les preguntamos, ellas nos dijeron que fue el descubrimiento de las competencias de los niños lo que les dio fuerzas para no detenerse. Porque había momentos de tanto cansancio que casi iban a desistir y fue el descubrimiento de la competencia en aquel ejercicio de analizar imágenes y secuencias lo que las animó. Cuando empezamos a crear estas actividades, no las fichas, descubrimos que un niño decía: "Voy a hacer una pintura para ti". Fue una pintura-escultura, una técnica mixta. Entonces el niño hizo esta imagen.



Yo estuve observándolo mientras hacía esta imagen, lo grabé haciendo esta imagen, le di tiempo, le di libertad, no hice preguntas. Y la educadora estaba mirando, estaba a mi lado, más tarde tuve una conversación con la educadora; decía que nosotros interrumpimos muchas veces a los niños, que es necesario darles tiempo. Cuando él acabó yo le dije: “me gusta mucho; no sé si tú me quieres decir lo que está aquí”. Y ella me dice: “mi colega, mi amiga María, tiene la madre embarazada; mi madre también estuvo embarazada; yo estuve en la barriga de mi madre, y yo fui muy feliz en la barriga de mi madre; esta soy yo en la barriga de mi madre y esto es para ti”. Como te puedes imaginar, cuando yo los veo, tengo miedo a que se me estropeen (aquí, por ejemplo, la tinta que se está deteriorando un poco), estoy preocupada como si yo tuviera aquí un Picasso que está empezando a estropearse, pero tengo una amiga que me va a hacer la recuperación de todas estas piezas.



Esta pieza es de un niño que tenía cuatro años, pero esta otra es de un niño un poco mayor, de ocho años. Esta historia no pasó conmigo, le pasó a Sara, una compañera nuestra. Sara apoyó a muchos niños que habían sufrido abusos sexuales. Esta pieza es una pieza producida por uno de estos niños, que era un niño muy pobre, que quiso ofrecer una pieza a Sara y creó este ángel para Sara que lo había acompañado durante tres años después de una situación de abuso sexual en la familia. Nosotros tuvimos una fase en la que hacíamos mucho este trabajo; infelizmente hoy estamos sin recursos para hacerlo, aunque nos gustaría poder volver a hacerlo.

Los niños son de una enorme competencia cuando quieren hacer cosas, cuando quieren ofrecer cosas, cuando quieren vehicular ideas y sentimientos, si nosotros les dejamos y si les damos algunos recursos materiales, obviamente. Muchas de las piezas bellísimas de nuestros niños se producen por haberles creado espacios y situaciones pero también por haberles enseñado algunas técnicas. Cualquier persona, cualquier adulto que quiere dibujar, necesita saber manipular el lápiz; si quiere pintar, necesita saber la diferencia entre una acuarela y un collage,... aunque a veces los niños no dominen los nombres técnicos, dominan las técnicas. Por tanto, para nosotros, como para otros proyectos de calidad, en el descubrimiento de la competencia del niño no está la exigencia de que ellos reinventen la rueda; nosotros sabemos que ellos son competentes, pero sabemos que ellos son más competentes si les retiramos las fichas y le traemos a trabajar con ellos a un alfarero local que les enseña a hacer escultura. Y es muy curioso que esta pieza es de un niño que deseaba -para mí fue una cosa rara-, deseaba que San Antonio preparase un novio para su madre. Sus padres estaban separados y él decía que a su madre le gustaría mucho tener un novio; creía que San Antonio habría de ayudarle.

El contacto con los alfareros locales que van al aula, el contacto con la pintura erudita, con el arte clásico, es el contacto con todos esos recursos lo que nosotros usamos. Nosotros sabemos que el niño es competente, pero es sobre todo competente en el diálogo, aprende con los otros, aprende viendo, aprende observando, aprende haciendo, aprende experimentando,... aprende experimentando si le damos recursos para experimentar. Nuestro amor por el arte, por la expresión artística, es también un amor y una defensa de la competencia del niño. El niño tiene una expresión artística muy rica, y mostrar esa expresión artística ayuda mucho a confiar en la competencia, es un paso en la defensa de la competencia del niño.

Comentario 10.

Tras descubrir la Pedagogía infantil, descubrir al niño-niña. Otro de los elementos de este proceso de visibilización del modelo educativo que profesa la profesora Formosinho. Como todas las grandes pedagogas del S.XX ha sentido la necesidad de “redescubrir la infancia”, en su caso, redescubrir a los niños y niñas concretos con los que se ha ido encontrando. Pasar de una imagen de los niños basada en sus carencias, a una imagen del niño basado en sus competencias y su capacidad de hacer, de sentir y de aprender. Del niño que espera a ser lo que será de joven y adulto, al niño que ya es niño y que puede disfrutar y experimentar plenamente esa etapa de su vida.

Pero esa imagen del niño/niña requiere de nuevos contextos educativos y curriculares. Es interesante la idea que remarca la profesora de no contraponer libertad infantil y currículo, más bien al contrario, habría que ver el currículo de esta etapa educativa como la gran herramienta para que el niño logre un desarrollo más profundo y equilibrado. Una síntesis entre Locke (el niño tamquam tabula rasa que hay que llenar desde afuera) y Rousseau (el niño como epítome de conocimientos y habilidades que solo precisan de un espacio natural y poco intervenido para que puedan desarrollarse por sí solas). Entre ambos polos, la profesora Formosinho sitúa la intencionalidad pedagógica, esto es, la capacidad de las maestras infantiles para crear contextos educativos capaces de complementar la iniciativa de los niños y niñas con las aportaciones de quienes pueden enseñarles técnicas de las que ellos se adueñarán para expresar sus ideas y sentimientos. Y cada paso que den, no será sino el escalón desde el que accedan a un nivel superior. Y desde este al siguiente. La pedagogía infantil no es sino una gran complicidad entre maestras, niños y currículo.

El proyecto EEL.

Tenemos cuatro libros del proyecto que publicó el Ministerio de la Educación. El proyecto EEL (*Effective Early Learning*, aprendizaje eficaz desde la infancia) fue un proyecto creado por Chris Pascal, que es hoy la presidenta de la Asociación Europea de Investigación de la Educación Infantil. En este tránsito del Proyecto Infancia a la Asociación Criança, nosotros sentimos mucha necesidad de trabajar varias de las dimensiones de la pedagogía: la observación, planificación y evaluación. En los primeros años de las Escuelas Superiores de Educación no había formación en evaluación para las futuras educadoras. Y era gracioso escucharlas hablar así: “ay, yo conozco muy bien a mis niños, ellos hacen todo y alguna cosa más”. Pero esta es una necesidad también sentida en Europa. También en Inglaterra Chris Pascal y Tony Bertram sintieron esa necesidad y tuvieron la oportunidad, con la entrada del gobierno de Blair, de crear aquello que se llama el proyecto EEL. Aquí en Portugal, con la autorización de Chris, nosotros lo traducimos con el título *Desenvolviendo a Qualidade em Parcerias*. De hecho, es el título que su autora le quería dar pero para conseguir la subvención le llamó aprendizaje eficaz.

Ellos crearon un modelo para la evaluación muy interesante porque es una combinación de evaluación hecha por los actores internos de cada escuela en compañía de actores externos. Consiste en entrevistas a niños, entrevistas a adultos y utilización de escalas, lo que nosotros preferimos llamar “instrumentos pedagógicos de observación”, porque la idea de escala o de test es muy complicada, y de hecho no son escalas ni tests. La escala de “*envolvimento*” (“implicación”) no es una escala ni un test, es un instrumento pedagógico para observar al niño. La prueba de “*compromiso docente*” del profesor (“*empenhamento*”) no es una escala para medir al adulto, es un instrumento de observación del adulto, pero nosotros preferimos llamarles “instrumentos de observación pedagógica”, porque la idea de escala estaba creando rechazos, y no son el test de Binnet o el Wechsler. El protocolo de

evaluación incluye entrevistas a los niños, entrevistas a los padres, entrevistas a los profesores, e instrumentos de observación de las prácticas, y propone que se haga una evaluación inicial, un plan de acción para la transformación, y que después se haga nueva evaluación. Es un ciclo típico de la investigación-acción.

Cuando nosotros quisimos entrar en la evaluación, una vez más recurrimos al concepto de arquitectura de diálogos; nuestra perspectiva en la Associação Criança es una arquitectura de diálogos. No es necesario reinventar la rueda, es necesario dialogar con los otros y crear cosas contextualmente significativas. A nuestro entender la originalidad es esa, es hacer una arquitectura de diálogos con las culturas locales, los profesionales locales, etc. Fuimos al encuentro de Chris y de Tony y comenzamos en la Asociación a utilizar el EEL. Entre tanto el Ministerio de Educación, como nosotros habíamos descubierto que era muy útil aquí en la Universidad del Minho y en la Associação Criança, me pidió que crease un grupo a nivel del Ministerio para que el EEL/DQP se convirtiese en un instrumento disponible para todo el país. Hoy está disponible en toda la nación y el Ministerio de Educación lo aconseja en su WEB como una fuente central para la planificación. Yo trabajé en el ministerio desde el 96 hasta el 2002 en torno al EEL. Primero formando un grupo de profesores universitarios, de enseñanza superior, escuelas superiores de educación y universidades para usar este material; después haciendo una experiencia sobre el terreno con este material y después cada uno de estos creó un grupo e hizo formación de formadores. Fueron, pues, tres fases las que se hicieron en el ministerio: creamos un grupo de profesores de enseñanza superior, que se apropió del material; un tiempo después ese grupo fue a experimentar con el material en el terreno y posteriormente ese grupo creó sus

propios grupos y, entre todos, hicimos formación de formadores. Cerca de 150 profesores y profesoras recibieron formación. Mientras tanto cambió el gobierno, se quedó todo parado, y hace quince días, recibí una llamada del ministerio: nos van a dar continuidad a este grupo de formación de formadores. Ahora ya no vamos a enseñar a experimentarlo, vamos a retomar aquel grupo de 150 profesores formados para ver como podemos hacer para que su experiencia resulte útil para el resto de centros y para la profesión y la comunidad profesional en general. La próxima semana tengo una reunión sobre esto.

Todo ese proceso fue muy interesante porque produjimos materiales. Produjimos el manual, produjimos un conjunto de estudios de casos, y produjimos dos ejemplos de prácticas que fueron importantísimos para las personas, porque si tú sólo produces el manual de evaluación, si tú solo produces estudios de casos por profesores de enseñanza superior... no basta. Entonces produjimos, en colaboración con profesores en el terreno, dos ejemplos de buenas prácticas.



Lenço de namorados

Uno de ellos, un trabajo de proyecto sobre "lenços de namorados"², es maravilloso. Alguien ofrece un pañuelo de novios para el

² Es una tradición portuguesa que se remonta a los siglos XVII-XVIII. Se trata de unos paños de lino bordados con figuras de diverso tipo que suelen llevar las chicas jóvenes en edad casarse. También era habitual que una joven enamorada bordara su pañuelo y se lo entregara a su enamorado cuando éste se ausentaba. Los bordados podían recoger imágenes significativas para la pareja, versos, mensajes. Formaba parte de los rituales de conquista: que el enamorado usase el pañuelo entregado por su enamorada significaba que daba por iniciada la relación; si lo ocultaba que no la deseaba o que aún no estaba decidido. Típico en la región de Minho. (Nota del Editor).

aula, los niños se quedan encantados y comienzan a decir "mi abuela tiene uno". Al día siguiente la profesora Filipa como ve que están entusiasmados lleva un libro que acababa de editar el ayuntamiento sobre "lenços de namorados" y los niños dijeron "este es nuestro proyecto", e hicieron un proyecto cuyas preguntas son: "¿Cómo comenzaron los pañuelos?", hicieron una pregunta sobre el origen; "¿Para qué sirven?" "¿Para qué se usan?", una cuestión de la finalidad, de los usos; "¿Por qué tienen estos dibujos y estas letras?", la simbología de los pañuelos, y llegaron al concepto de símbolo, con cuatro y cinco años, "¿Quién los hace?", la cuestión de la producción. Se organizaron en grupos, siguieron aquellas preguntas e hicieron estas cosas fantásticas, este trabajo fantástico. Entones se hicieron cinco mil, se agotaron, se hicieron otros cinco mil, también se agotaron, y ahora pienso que vamos a retomarlos, reeditarlos. Dicen cosas interesantes. En aquel grupo, a un niño que se iba para Lisboa y que estaba lloroso por dejar a sus amigos y el proyecto; los niños deciden hacerle un *lenço de namorados*, pero se dan cuenta de que no tienen dinero para comprarlo, son caros, y hay uno que dice "no podemos comprarlo, pero podemos pintarlo". Y Filipa les consigue un paño, y ellos pintan, y una alumna de magisterio en prácticas que estaba en el aula les hace un bordado por el borde y ellos ofrecen un pañuelo como despedida a un niño que se va para Lisboa. ¡Esta es una cosa interesantísima! Descubren que muchas novias, cuando el novio iba para Brasil, les mandaban los pañuelos para que el novio no se olvidase de ellas e incluso se interesan por Brasil. Y al final ellos crearon una historia "el pañuelo de los amigos". Porque descubrieron que hoy en día los pañuelos no se ofrecen solo a los novios, se ofrecen a los amigos, y propusieron cambiar el nombre por el de "pañuelos de los amigos, una historia de la amistad". Esta es una.

Y otra práctica totalmente diferente es "limoneros y naranjos"³. Esta es el aula de Hélia. ¿Qué pasó aquí? Los niños entran en el

jardín de infancia y se dan cuenta de que los jardineros habían podado los árboles, y les pareció que los árboles estaban desnudos, muy tristes, y se propusieron hacer árboles e hicieron árboles maravillosos. Aquí Hélia documentó todo; la documentación es la escucha de la voz del niño para incluirla en el currículum; nosotros decimos que recuperamos la imagen del niño, y que la documentación es nuestra ancla para nunca olvidarla. Documentamos y ¿qué hacemos con la documentación? Tenemos que dar respuesta a la documentación, tenemos que incluir al niño en el currículum. Documentamos y al documentar, el niño se convierte en co-constructores del currículum. Aquí está esta niña trabajando en su árbol, el árbol está creciendo; Hélia va documentando y va haciendo una cosa: va analizando la documentación con el instrumento pedagógico de la implicación (*envolvimento*) y con las orientaciones curriculares. Hicimos dos ejemplos muy diferentes: un trabajo de proyecto analizado de una forma narrativa y este analizado con instrumentos de observación y evaluación.

Chris Pascal y Tony Bertrand fueron, a lo largo de todo este proceso, generosos, disponibles, otra vez en una arquitectura de diálogos, en diálogo con ellos este trabajo fue mucho más placentero, mucho más productivo y continuará siéndolo, ahora vamos a retomar. En Brasil, el proyecto EEL tiene mucho impacto; también hemos hecho en Santiago de Compostela algún trabajo con Miguel Zabalza y su equipo.

Nosotros vamos a retomar el proyecto EEL para ver cómo podemos poner esas 150 personas a ser útiles, y vamos a tener un congreso. Tenemos una agenda que es reimprimir los materiales: es rarísimo en un país de este tamaño se hayan vendido diez mil volúmenes. Lo vamos a reimprimir, vamos a crear una dinámica, poner el grupo a trabajar y al final, un año después tenemos un congreso que seguramente ayudaría mucho en España, si venís. Para nosotros ha sido precioso para la formación, para la intervención, para la investigación. Tenemos

³ Este proyecto se describe en el apartado de Experiencias de este mismo número de RELADEI. (Nota del editor).

varias tesis de máster, varias tesis de doctorado que han usado estos instrumentos de observación; después, como están siendo usados en muchas partes del mundo, podemos hacer estudios comparativos. El propio proyecto EEL, está siendo un apoyo a la investigación, no solo en Portugal. Chris y yo hicimos un estudio comparativo sobre la cuestión del “estilo del adulto educador” (*empenhamento*⁴). Nuestros profesores crecen fácilmente en sensibilidad al niño y consiguen ir dando alguna autonomía; a veces comprenden la autonomía como *laissez faire*, pero tienen muchas dificultades en el desempeño de la estimulación, porque cuando comienzan a querer estimular regresan al modelo antiguo didáctico: ¿es azul o amarillo? En Inglaterra se ha revelado que dar autonomía fue difícilísimo para sus profesores. Compartir instrumentos permite compartir investigación, compartir prácticas e investigación, y de hecho, la implicación [del niño] y el estilo [del adulto], el bien estar, etc. son hoy utilizados internacionalmente.

Comentario 11. *La profesora Júlia desgrana en este apartado su exitosa experiencia con el Proyecto EEL. A través de él, tanto ella como su equipo ejercieron una importante influencia en las políticas de infancia en Portugal y removieron las aguas de una pedagogía infantil que se había acomodado en exceso a los nuevos enfoques basados en fichas y materiales comerciales estandarizados. El proyecto EEL surge en un buen momento de la política inglesa (la incorporación de los laboristas de Tony Blair tras los largos años de thatcherismo) y se incorpora al contexto portugués cuando también están disfrutando de bonanza económica y de buenos políticos gestionando la educación. Es lo que suele pasar con las iniciativas educativas de hondo calado. La pena es que los cambios de gobierno suelen conllevar cambios en el desarrollo de las innovaciones sin darles tiempo a que desarrollen toda su capacidad de*

impacto en la mejora de la enseñanza. Eso pasó con el EEL. Afortunadamente, la profesora non anuncia que están a punto de retomar la propuesta. Ojalá puedan hacerlo, a pesar de la crisis. Afortunadamente, ya cuentan con materiales elaborados y con ejemplos de buenas prácticas muy extendidos entre el profesorado.

De este apartado, cabe destacar la importancia que tiene contar con un modelo bien acreditado de trabajo. También, que aunque se tenga modelo, lo importante es la formación de los educadores que van a utilizarlo porque en caso contrario, el poder de la homeostasis (la tendencia de las organizaciones a no cambiar) y de las culturas profesionales establecidas acaban fagocitando las innovaciones. El sistema de formación en cascada que emplearon en Portugal es un recurso útil cuando se desea que la innovación llegue a espacios amplios: siempre es necesario el estímulo a nivel local de alguien que se haya formado previamente tanto en la filosofía como en los procedimientos que constituyen la innovación que se pretende introducir. Serán afortunados si, después de este periodo de inacción, pueden recuperar el ánimo y voluntad con que iniciaron el proceso. Y eso nos vendrá muy bien a otros países para reencantarnos con las grandes posibilidades que el Proyecto EEL ofrece. La arquitectura de diálogos también debe servir en nuestro caso.

La EECERA (European Early Childhood Education Research Association)

Yo creo que tengo que decir algo de la EECERA. Es la Asociación Europea de Investigación en Educación de la Infancia. Tienen una revista, como casi todas las asociaciones, y de tres asociaciones de infancia, en todo el mundo, que tienen una revista en el SSCI, la nuestra es una de ellas. Y

⁴ La escala de *empenhamento* (estilo docente) aborda tres dimensiones básicas desde las que se evalúa la actuación de los adultos educadores. (1) la *sensibilidad* (capacidad de interpretar y atender las demandas de los niños, de ponerse a su disposición); (2) la *autonomía* que se concede a los niños para realizar tareas y tomar iniciativas; (3) la *estimulación*, esto es, el papel activo que desarrolla el adulto educador promoviendo actividades e involucrando en ellas a los niños y niñas. Con frecuencia, *autonomía* y *estimulación* suelen constituir tendencias contrapuestas cuando se puntúa alto en una suele puntuarse bajo en la otra. Es lo que la profesora Júlia comenta de los estudios comparativos. (Nota del editor).

tal vez esta es una buena presentación de la revista. Yo entré en el 94, pero había sido creada tres años antes, y desde ahí he trabajado mucho en la asociación. Soy miembro de la dirección, y dirijo los números monográficos de la revista. Este último número monográfico es sobre investigación praxeológica. Puedo hablar de la EECERA en dos aspectos, el personal y el asociativo. En cuanto a mí, los dos contextos más significativos para mi historia de vida profesional son la Associação Criança y la EECERA y, además, los dos están muy ligados. La EECERA es probablemente el segundo, pero están ex aequo, la Associação Criança y la EECERA. Fue para mí un contexto de aprendizaje, de desarrollo, de creación de amistades, de desarrollo de investigación, fue un contexto privilegiado para mí. En aquel año 94 que yo tuve la idea de ir al congreso a Suecia, e intuí que aquel era el grupo que yo quería, y Joao al año siguiente, que fue al congreso, confirmó que sí, que era el grupo que queríamos. Porque lo que podemos ver es que en el mundo de hoy, las personas se asocian, se asocian y todo queda en nada. Nosotros teníamos la conciencia de que queríamos hacer pocas asociaciones y muy profundas. Así fue con Santiago de Compostela –Miguel Zabalza y Lóis Ferradas-, así es con Brasil – con Tizuko, con Mónica- es un grupo muy fuerte que aún continúa, y así fue con la EECERA. Teníamos la conciencia de que correr para todas partes no nos llevaba a ningún lado. Queríamos escoger contextos que nos escogiesen a nosotros también. De hecho el vínculo con Chris y Tony fue muy buen y yo fui, cada vez más, dando algo de mi tiempo a la EECERA, y Joao también. Y de hecho, debo decir que es para mí, en mi historia de vida profesional, un contexto muy significativo. Como investigadora también, porque encontré investigadores, encontré mucha gente que comparte mis preocupaciones, y preocupaciones diferentes a las mías, e hice amigos, encontré personas con quien discutí, con quien aprendí.

Después, tengo que referirme a la asociación como una red muy especial. Todos los años las personas nos dicen que es el congreso donde se sienten mejor. Nosotros

tenemos una filosofía que es "honrar a los investigadores establecidos y apoyar a los investigadores jóvenes". Tenemos un clima de vínculo entre los investigadores establecidos y los investigadores novatos, que es muy bueno y que lleva a un clima, un deseo de trato. Las personas dicen "en otras asociaciones nosotros nos sentimos muy lejos, muy distantes, dicen los más jóvenes, muy lejos de los *big fishes*, y nosotros debajo". Nosotros aquí, en la EECERA, sentimos pertenencia, nos sentimos una familia y nosotros tenemos constante preocupación por hacer actividades para los investigadores más jóvenes. Todos los años hacemos talleres para cómo acceder a la publicación, qué oportunidades hay de aprendizaje para ser investigador. Tenemos mucho cuidado con los investigadores jóvenes, con los más jóvenes, eso crea un clima muy bueno. A pesar de ser europea, acogemos muy bien a personas de otros contextos. Este año hemos tenido 25 neozelandeses, no sé cuántos australianos, chinos,... Queremos mantener el espíritu europeo, la idea de democracia, de participación, las ideas que Europa necesita defender. Acogemos muy bien también a los internacionales, de América, de Nueva Zelanda; pero este trabajo que la asociación europea ha hecho, que es para los investigadores establecidos pero sobre todo para los investigadores en desarrollo, creo que tengo que acentuarlo, y que decir que creo que es probablemente debido a toda la dirección, pero tiene mucho que ver con las personas que son Chris y Tony.

Yo creo que el momento es de desánimo por lo que está sucediendo, pero yo aprendí con Paulo Freire, que necesitamos deconstruir lo que está pasando solo como base para construir el futuro, para crear esperanza. Y yo no puedo creer que con fuentes tan ricas como las que tenemos hoy para desarrollar las pedagogías participativas, no puedo creer del todo que se pierda este espíritu. Bolonia, la crisis europea, la crisis mundial, todo esto está cerrando, poniendo límites a la calidad de la educación de la infancia, pero yo tengo la certeza de que con los recursos de los que disponemos, y más que esto, con la facilidad inmensa que hoy hay para publicar esos recursos y con aquello que yo veo también, el

deseo de crear redes, no son solo los libros que se ponen en las exposiciones, hay mucho deseo de crear redes. Yo creo que los materiales, las redes, las personas, recrearán la educación de la infancia en el siglo XXI con un fuerte espíritu democrático, con un fuerte respeto por el niño y un fuerte respeto por los profesionales que trabajan con los niños.

Comentario 12

Otro de los grandes protagonistas de la vida de nuestra compañera y amiga Júlia ha sido, sin duda la EECERA. La Asociación ha sido muy importante, como cuenta, para ella y su desarrollo profesional y ella ha sido muy importante para la Asociación. No es fácil entender la EECERA sin la presencia, actuación y liderazgo que Júlia y João Formosinho han ejercido en ella.

Esta vinculación estrecha con colegas de otros países es el producto natural de una historia de vida que ya comenzó con mucha actividad internacional desde sus propios estudios en EEUU e Inglaterra. Se trata de una cualidad, la internacionalización, el dominio de otros idiomas, que cada día resulta más importante para cualquier profesional.

Dos cosas merecen destacarse de esta última parte de la historia de vida de Júlia: su capacidad para combinar de manera rica y productiva lo global (la visión internacional de los problemas, la aparición de nuevos enfoques educativos, etc.) con lo local (los problemas portugueses, la evolución de la infancia y de los niños concretos de los diversos contextos en los que ha ido trabajando, la necesidad de formación del profesorado). Ella lo expresa señalando la conexión vital que para ella ha tenido la simbiosis entre la Associação Criança y la EECERA.

El otro aspecto a destacar es el valor que la profesora concede al asociacionismo. No sería lógico en ella la postura contraria. Defendiendo la pedagogía participativa, la importancia de la colaboración, el "aprendizaje coral", parece obvio que destaque la importancia del agrupamiento de los profesionales e investigadores. Todos necesitamos aprender de los otros y todos tenemos el compromiso de aportar a los otros

lo que nosotros sabemos o hemos experimentado. Sin eso no es ya que no exista participación, ni siquiera existe Pedagogía.



Artículo concluido 1 de febrero de 2013

Cita del artículo:

Zabalza, M.A. y Ferradás, L. (2013): Julia Oliveira Formosinho. Poniendo en Valor la Pedagogía de la Infancia. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), Vol.2(1), pp. XX-XX. Publicado en <http://redaberta.usc.es/reladei>

Acerca de los autores



Miguel Angel Zabalza Beraza

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Santiago de Compostela, España

Mail: miguel.zabalza@usc.es

Miguel A. Zabalza, Doctor en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid. Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela y profesor visitante de universidades de Europa e Iberoamérica. Director del grupo de investigación GIE (GI-1444). Presidente de la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria (AIDU) y del Instituto Latinoamericano de Estudios sobre la Infancia (ILAdEI). Es especialista en Educación Infantil y ha publicado, individualmente o en colaboración, más de 100 libros y artículos sobre diversas temáticas educativas.



Lois Ferradás Blanco

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Santiago de Compostela, España

Mail: miguel.zabalza@usc.es

Lois Ferradás Blanco es Doctor en Pedagogía por la Universidad de Santiago de Compostela, España. Profesor titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de esta misma universidad. Es miembro del grupo de investigación GIE (GI-1444). Actualmente es decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la USC. Sus líneas de investigación y sus publicaciones se centran en el ámbito de la Educación Infantil.