

Vol. 2, N°3, Diciembre 2013

Revista Latinoamericana de Educación Infantil

*Construyendo vínculos
en torno a la infancia*

3

2013



RELAdEI

Revista Latinoamericana de Educación Infantil

Vol. 2 N°3
Diciembre 2013

RELAdEI

Revista Latinoamericana de Educación Infantil

Vol. 2 N°3

Diciembre 2013

Sede editorial: Facultad de Ciencias de la Educación
Rúa Xosé María Suárez Núñez, s/n. Campus Vida
15782 Santiago de Compostela
Teléfono con extensión: +34 881813825
Fax: +34 98 153 04 94

Edita:

ILAdEI. Instituto Latinoamericano de Estudios sobre la Infancia
<http://www.iladei.net/>



Edición on-line

<http://www.reladei.net>

Fecha de edición: Diciembre 2013

ISSN: 2255 -0666

EQUIPO EDITORIAL

Comité de Redacción

Miguel A. ZABALZA (USC). Director (miguel.zabalza@usc.es)

Secretaría Técnica:

Maria Lina Iglesias (lina.iglesias@usc.es)

Manuela Raposo (mraposo@uvigo.es)

Pablo Muñoz (pablocesar.munoz@usc.es)

Comité Editorial ILADEI

Lois Ferradás Blanco, España (lois.ferradas@usc.es)

Julia Oliveira Formosinho, Portugal (jfformosinho@gmail.com)

Quinto Borghi, Italia (qborghi@gmail.com)

Inés de Côrte Vitoria, Brasil (mvitoria@puhrs.br)

Noemí Burgos, Argentina (noemiburgos2@gmail.com)

Rosa María Cruz Guzmán, México (rmcruz82@hotmail.com)

Ainoha Zabalza Cerdeiriña, España (ainohazc@gmail.com).

Responsables traducción italiano:

Battista Quinto Borghi, Italia (qborghi@gmail.com)

Ferruccio Cremaschi, Italia (ferruccio.cremaschi@spaggiari.eu)

Responsables traducción portugués:

Inés de Corte Vitoria (mvitoria@puhrs.br)

Naire Capistrano (nairecapistrano@hotmail.com)

Responsables traducción inglés:

Ainoha Zabalza Cerdeiriña, España (ainohazc@gmail.com).

Mª del Mar Viña Rouco, España (mariadelmar.vina@usc.es)

Paula López Rúa, España (paula.lopez@usc.es)

Comité de apoyo internacional

Ferruccio Cremaschi, Italia (ferruccio.cremaschi@spaggiari.eu)

Joao Formosinho, Portugal (joamanuelformosinho@gmail.com)

Naire Capistrano, Brasil (nairecapistrano@hotmail.com)

Maristela Angotti, Brasil (maristela_angotti@hotmail.com)

Verónica Chaverini, Chile (vechaveri@gmail.com)

Myriam Oyaneder, Chile (myriam.oyaneder@gmail.com)

Dalid Cervantes, México (adasa77@hotmail.com).

Ángeles Abelleira, España (angelesabelleira@edu.xunta.es).

COMITÉ CIENTÍFICO

Angotti, Maristela, Univ. de Sao Carlos, Araraquara, Brasil

Antón, Montserrat, Univ. Autónoma de Barcelona

Araujo, Sara , Univ. de Porto, Portugal

Arnaiz, Vicenç, Menorca, España

Asunçao Folque, Univ. de Evora, Portugal

Baldacci, Massimo, Univ. di Urbino, Italia

Barbour, Nancy, Pennsylvania State University, USA

Bennett, Jhon, Early Childhood and Family Unit, UNESCO

Bertolini, Marta, Univ. Nacional del Noroeste, Argentina

Bertram, Tony, Centre for Research in Early Childhood (CREC), Birmingham, England

Bondioli, Ana, Univ. di Pavi, Italia

Cambi, Franco, Univ. di Firenze, Italia

Carr, Margaret, Univ. of Waikato, New Zealand

Cullen, Carlos, Univ. de Buenos Aires, Argentina

Cuomo, Nicola, Univ. di Bologna, Italia

Da Costa, Jaderson, PUCRS, Porto Alegre, Brasil

Da Cunha, Susana, Univ. Federal Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil

Dallari, Marco, Univ. di Trento, Italia

De Marco, Nélide, Univ. Nacional de Río Cuarto, Argentina

Escudero, Zulma, Univ. Nacional de San Luis, Argentina

Escuredo, José Carlos, Univ. Nacional de Luján, Argentina

Estela, Ma. Teresa, Univ. Lisboa, Portugal

Esteves, Manoela , Univ. Lisboa, Portugal

Figueiredo, Irene , Univ. de Porto, Portugal

Formosinho, Joao , Univ. Católica de Lisboa, Portugal

Fortunati, Aldo, Istituto degli Innocente. Italia

Frabboni, Franco, Univ. di Bologna, Italia

Hoyuelos, Alfredo, Univ. Pública de Navarra, España

Iris, María, Univ. Nacional de La Pampa, Argentina

Lera, María José, Univ. de Sevilla, España
Mir, Ma. Luisa, Univ. Illas Baleares, España
Monge, Graciette , Beja, Portugal
Navarro, Marta, Univ. Nacional del Comahue, Argentina
Neves, André, Sao Paulo, Brasil
Paiva Campos, Bartolo , Univ. de Porto, Portugal
Palacios, Jesús, Univ. de Sevilla, España
Paniagua, Gema, Equipos de Atención Temprana, Madrid, España
Parrilla, Angeles, Univ. de Vigo, España
Pascal, Christine, Centre for Research in Early Childhood (CREC), Birmingham, England
Pinto, Franca, Univ. di Foggia, Italia
Porter Galetar, Univ. Autónoma Metropolitana, México
Pujol, Ma. Antonia, Univ. de Barcelona, España
Riera, Ma. Antonia, Univ. Illas Baleares, España
Sánchez, Teresa, Univ. de Santiago de Compostela, España
Santana, Joao Carlos, PUCRS, Porto Alegre, Brasil
Sarracine, Vincenzo, Univ. di caserta, Italia
Silva, Ma. del Carmen, Univ. Nacional de Lujan, Argentina
Simonstein, Selma , Chile
Sisto, Celso, Río de Janeiro, Brasil
Syssa Jacob, PUCRS, Porto Alegre, Brasil
Villela, Marcos, PUCRS, Porto Alegre, Brasil
Gabriel Junqueira, Sao Paulo, Brasil
Wallnoefer, Gerwald, Univ. di Bolzano, Italia

Sumario

Editorial	11
------------------------	----

Monográfico: Pedagogías de Infancia

Coordinadores:

Miguel Zabalza (USC, España) y Selma Simonstein (OMEP, Chile).

Pedagogía(s) de Infancia. Miguel Zabalza	17
La Educación Pikler-Lóczy: Cuando educar empieza por cuidar. Elena Herrán Izagirre	37
La idea de pedagogía budista como contradicción esencial y la aplicación de los Cuatro Inconmensurables del Dharma de Buda a la Educación Infantil. Occidental. Mónica González Caldeiro	57
La Pedagogía Sistémica: una educación al servicio de la vida, basada en el equilibrio, el orden y la vinculación. Quintín Álvarez Núñez.....	71
Tres enfoques potentes en la pedagogía de infancia de Argentina. Mercedes Mayol Lassalle	99
Pedagogía de la infancia brasileña. Vital Didonet	111

Miscelánea

Se e'infelice l'infanzia scompare. Franco Frabboni	127
Miradas de educadores y padres sobre la infancia actual Maria Mercedes Civarolo Arpón y María Angélica Fuentes Torresi.....	145
Análisis de los materiales didácticos de una obra teatral infantil dirigida a los dos años. M ^a Teresa Vizcarra, Ana Zuazagoitia, Pilar Aristizabal y Gema Lasarte	161
Las posibilidades de movimiento del cuerpo infantil en las imágenes de libros de texto de Educación Infantil.. Vladimir Martínez.....	177
Bambini,robot:esperienze educative di gioco e di relazione. Andrea Traverso y Valentina Pennazio	191

Experiencias

Museo del pensamiento de los niños. Patricia Gutierrez, Gabriela Córdoba, Nelly Rodríguez y Gabriela Contreras.....	211
Con AR de Arte: Recorridos. Antonia Garabal, M ^a Dolores Vázquez, Laura Paz, Dolores Pato y Esther Castelao	235

En la red (Por ...Equipo de Atención Educativa)

Los blogs de la Red de Escuelas Infantiles A <i>Galiña Azul</i>	266
Tecendo os fios na rede.....	267
Escuela Infantil de Vigo Valadares.....	268
Escuela Infantil de Tui.....	270

Recensiones

Taller de creatividad y manualidades (Bárbara Melling) Por Maria A. Zabalza Cerdeiriña	275
Las aulas de 0 a 3 años (Cristina Lahora) Por Maria A. Zabalza Cerdeiriña	276
Práctica reflexiva para docentes (Angels Domingo) Por M ^a Victoria Gómez Serés	277

Editorial

Hablar de Educación Infantil en plenas navidades tiene un encanto especial. Son unas fechas que se llenan de ternura, de exaltación colectiva de esos sentimientos sencillos e ingenuos que te vinculan a los valores familiares, a la emoción de las sorpresas, a la ansiedad por los regalos, a la policromía de las luces y los villancicos. Es cierto que todo viene connotado por una cultura religiosa particular con la que no todo el mundo se identifica pero, aún así, son unas hermosas fiestas. Muy especiales para quienes estamos especialmente involucrados en actividades relacionadas con la infancia. Para RELADEI y cuantos formamos parte del equipo es un placer poder ofrecer un nuevo número de la revista en este marco de días llenos de infancia y alegría.

Este número de la revista está dedicado, en su monográfico, a la Pedagogía de la Infancia. En realidad quisimos dejar claro, desde el propio título, que partimos de la idea de que no hay una sola pedagogía, sino que son muchas las miradas que se pueden proyectar sobre los cuidados y la educación de la infancia. Por eso preferimos hablar de Pedagogías, en plural, de infancia. La propuesta que el equipo de redacción de RELADEI hizo a los coordinadores, los

profesores Miguel Zabalza (España) y Selma Simónstein (Chile), fue que trataran de organizar un monográfico en el que aparecieran visiones distintas de lo que es y supone trabajar educativamente con niños pequeños. El resultado final no solo corrobora esa diversidad de perspectivas desde las que se aborda la educación infantil, sino que también resulta muy diferente la forma en que cada uno de los autores se ha enfrentado al tema propuesto. Como podrán apreciar nuestros lectores cada uno de los textos del monográfico constituye una mirada diferente no solamente sobre lo que es la Educación Infantil, sino sobre lo que es la pedagogía de infancia.

El monográfico comienza con un artículo de “apertura” sobre la Pedagogía y las Pedagogías de infancia. En el, el profesor Miguel Zabalza analiza lo que tiene de particular la mirada pedagógica sobre la educación y, más específicamente, sobre la educación infantil, destacando los dos ejes básicos sobre los que ésta se construye: el eje *cuidados vs. educación* y el eje *naturalismo vs. instrucciónismo*. El segundo texto del monográfico, de Elena Herrán, nos acerca a uno de los enfoques pedagógicos más atractivos en el actual panorama de la educación para niños y niñas de 0 a 3 años, el modelo húngaro de Pikler-Lóczy. De ser, en sus orígenes, un modelo ideado para atender a niños recogidos en instituciones se ha convertido en un referente para toda la educación temprana por su particular lectura

del apego infantil y la insistencia en la necesidad de ambientes de desarrollo no invasivos de la autonomía de los niños.

En el tercer texto, Mónica González nos habla de la pedagogía budista y de cómo se proyectan sobre la educación infantil los 4 inconmensurables del Dharma: el *Amor* o la búsqueda de la felicidad; la *Alegría* o la búsqueda de la liberación; la *Compassión* o la búsqueda de una relación auténtica con los demás y la *Ecuanimidad* o la búsqueda de la imparcialidad. Para nuestra mentalidad occidental, esta visión de lo educativo resulta muy desafiante. Le sigue un texto de Quintín Álvarez sobre los planteamientos de la Pedagogía Sistémica y cómo se proyectan sobre el trabajo con niños pequeños las 3 leyes sistémicas u órdenes del Amor: los vínculos y el derecho a la pertenencia; el respeto a la prioridad y jerarquía; la relación entre el dar y el tomar. El quinto texto, de Mercedes Mayol, nos ofrece la lectura argentina de tres temas globales de debate sobre las pedagogías de infancia: la vinculación entre pedagogía y política; el valor del juego como recurso educativo básico en esta etapa; la necesidad de reconstruir y resignificar los planteamientos didácticos que hemos venido utilizando en el trabajo con niños pequeños. El monográfico se cierra con un trabajo de Vital Didonet en el que se analiza el trabajoso recorrido que ha hecho la Pedagogía de Infancia en Brasil durante el último medio siglo tratando de combinar, a través del debate público y la búsqueda de consensos políticos, las tradiciones educativas asentadas en sus clases medias y las nuevas demandas que las otras infancias brasileñas emergentes han ido planteando.

En definitiva, tienen ante ustedes un monográfico lleno de contrastes y sugerencias. Con seguridad, son textos que estimularán el debate porque se trata de enfoques educativos con planteamientos divergentes y con los que, con seguridad, no todos nuestros lectores estarán de acuerdo. Pero, de eso se trata, de ir conociendo otras formas de abordar los desafíos que plantea la educación infantil. Si resulta evidente que existen muchas infancias en el mundo, no debe

resultar extraño que existan, igualmente, diferentes pedagogías de infancia.

El resto del número sigue la estructura habitual en RELADEI. La miscelánea recoge textos muy interesantes sobre temáticas siempre actuales en la Educación Infantil: la felicidad como contexto básico para la infancia (Frabboni); las percepciones que profesores y padres tienen sobre la infancia (Civarolo); los materiales didácticos para niños pequeños (Vizcarra); la presencia de las nuevas tecnologías en el mundo infantil (Traverso).

En el bloque de experiencias recogemos dos interesantísimas experiencias, una mexicana y otra española, que dejan bien a las claras la enorme potencialidad artística de los niños pequeños... si son adecuadamente conducidos por profesorado competente. Patricia Gutiérrez, continuando con un texto ya aparecido en el Vol.2 (1) de Reladei, Marzo 2013, sobre Pedagogía Transdimensional que constituía la parte teórica de esta experiencia, nos presenta la iniciativa *Museo del Niño* llevada a cabo en el centro Kuruwi, de Ciudad de México, que ella dirige. Por su parte, un grupo de 5 profesoras españolas nos presentan un proyecto sobre Arte Contemporáneo que llevaron a cabo con sus niños y niñas en el colegio Monte dos Postes de Santiago de Compostela. Coincidirán con nosotros en que es hermoso ver hasta qué nivel de implicación y trabajo son capaces de llegar los niños pequeños. Y qué hermosas obras son capaces de desarrollar cuando la escuela infantil a la que asisten potencia su creatividad y los estimula. Todo un reto.

Completan este número, una nueva aportación de recursos virtuales creados por escuelas infantiles. En este caso la sección corre a cargo del Equipo de Atención Educativa de la Red de Escuelas Infantiles de la Comunidad Autónoma de Galicia (España) que nos presenta el blog del propio Equipo y dos blogs de escuelas infantiles de la Red.

Nos gustaría que en todos los números se presentaran varios blogs o páginas web de escuelas infantiles. Por ello, invitamos a todas aquellas escuelas y/o docentes que posean blogs o cualquier otro tipo de plataforma

digital, y que deseen socializar con sus colegas de otros países que nos las hagan llegar. Estaremos encantados de incluirlas en los próximos números de RELADEI. Por último, cerramos este volumen con tres interesantes reseñas.

Este es, en síntesis, el contenido que les ofrecemos en el Vol. 2 (3) de nuestra/su revista. Esperamos que sea de su agrado. Nos sentimos felices por comprobar que en cada nuevo número son más las personas que acceden a él. RELADEI tiene solo 2 años de vida (aún estamos en la etapa 0-3) pero ya hemos creado nuestro propio espacio en el concierto de las publicaciones especializadas, tenemos miles de lectores en todo el mundo, y poco a poco van apareciendo más personas que desean publicar con nosotros sus trabajos, convencidos de que están haciendo una aportación significativa a sus colegas y de que, entre todos y todas, podremos ir mejorando poco a poco lo que sabemos y lo que hacemos en Educación Infantil.

Quisiera concluir esta editorial como comencé. Aunque a mí me haya tocado trabajar intensamente durante todos estos días navideños, una no pude dejar de pensar en que son días de especial contenido para la infancia. Emociona ver a los niños y niñas disfrutar ilusionados con sus nuevos juguetes y con estos días de descanso con sus familias. Hoy mismo me emocionaba yo al contemplar a mi pequeña sobrina que con apenas 2 meses está comenzando a explorar el mundo y pronto irá a una escuela infantil en la que espero que alguna educadora pueda beneficiarse de lo que hemos publicado en este y en anteriores números de RELADEI y de este modo, poco a poco, y entre todos, vayamos construyendo una escuela infantil de mayor calidad y por tanto, de mayor bienestar para nuestros niños y niñas. Si es así, este pequeño esfuerzo de trabajar en medio de fiestas y turrónes habrá valido la pena.

Muchas gracias a todos y a todas por leernos y por enviarnos sus trabajos para que los publiquemos.

Espero que todos ustedes hayan tenido unas hermosas fiestas. Y que el año que vamos a iniciar se presente para todos con grandes expectativas. Confiamos que el 2014 también sea un gran año para RELADEI.

M^a Lina Iglesias Forneiro

Secretaria de Redacción

Vol. 2 N°3
Diciembre 2013
ISSN: 2255-0666

MONOGRÁFICO

Pedagogía(s) de infancia

Miguel A. Zabalza Beraza

España

Resumen

Hablar de Pedagogía es situarse en un espacio disciplinar especialmente focalizado en el estudio de la educación, en este caso, la educación de niños pequeños. Esa mirada pedagógica sobre la educación tiene características particulares: se analiza la educación como acción humana; como una actuación intencional; que está orientada al perfeccionamiento de los sujetos y que posee una estructura normativa. Partiendo de estas condiciones, el texto analiza los dos ejes de desarrollo sobre los que se han ido construyendo las pedagogías de infancia: el reconocimiento de la importancia de la educación infantil en el desarrollo equilibrado de los niños y niñas; los contenidos del quehacer educativo en esta etapa y la forma en que se ha ido dando respuesta a dos dilemas básicos: el dilema entre cuidados vs. educación y la perspectiva lockiana (los niños como vasijas vacías que hemos de llenar a través de la instrucción) frente a la perspectiva roussoniana (los niños como seres libres cuyo desarrollo natural debe ser protegido a través de la educación). Para concluir se señalan los tres grandes retos que las pedagogías de infancia deben afrontar en los próximos años: las demandas de los movimientos feministas, el fortalecimiento de la sensibilidad ecologista y los nuevos contextos multiculturales.

Palabras clave: Pedagogía, Pedagogías de infancia, Cuidados vs. Educación, Naturalismo vs. Instruccionismo

Early childhood Pedagogy

Miguel A. Zabalza Beraza

Spain

Abstract

Speaking of Pedagogy is to place oneself in a disciplinary space focused on the study of education, in this case, the education of young children. That pedagogical view on education has four particular characteristics: education is analyzed as a human action, as an intentional and purpose-based activity, which is oriented to the improvement of the subjects and having a regulatory structure. Considering this starting point, the text analyzes the two axes of development on which have been built childhood pedagogies: first, the recognition of the importance of early childhood education for the balanced development of children; second, the content of the educational activity at this stage and the way in which the early childhood education has responded to two basic dilemmas: the dilemma between care versus education and the dispute between the Locke's perspective (children as empty vessels to be filled through instruction) against Rousseau's perspective (children as free beings whose natural development should be protected through education). Finally, the article outlines the three major challenges that childhood pedagogies must face in the coming years: the demands of the feminist movement, the strengthening of the environmental sensitivity and the new multicultural contexts of the childhood in our societies.

Key words: Paedagogy, Early Childhood pedagogies, Cure vs. Education, Instructionism vs. naturalism

La Pedagogía como marco de mediación entre el ser y el deber ser

Más allá de lo que la Pedagogía pueda tener de disciplina académica formal, la idea de pedagogía o pedagógico ha pertenecido a ese territorio semántico de palabras con resonancias vinculadas a la educación y/o lo educativo. Pero vinculada, también, a todo el conjunto de procesos que, de una manera u otra, se proyectan sobre el hecho de atender a las personas, explicarles algo, convencerlas, guiarlas. Nos ha faltado “pedagogía política” se quejan los partidos para mostrar su insatisfacción ante malos resultados electorales; nuestra nueva legislación requiere de mucha pedagogía ciudadana, nos insisten los responsables del tráfico cuando tratan de proponer nuevas reglas de conducción; el pago de impuestos requiere de pedagogía y también los nuevos desafíos de las tecnologías, de la internacionalización del mercado de trabajo, etc. Podríamos decir que el aspecto común a esas múltiples acepciones desde las que se plantea el término de pedagogía, está en su especial capacidad para establecer vínculos entre el ser de las cosas y lo que esas cosas debieran ser (o lo que les gustaría que fueran) a las personas o grupos que la echan de menos. La pedagogía actuaría así, en la plaza pública, como ese dispositivo de optimización de la eficacia de la información, de la clarificación de los propósitos e, incluso, de la mejora de esos propósitos.

En su condición de disciplina académica, la Pedagogía constituye un campo complejo de saberes y proposiciones relacionadas con la educación. No es la única lectura que se puede hacer de lo educativo (desde los años 50 del pasado siglo hablamos de Ciencias de la Educación para hacer explícita esa complejidad del espacio educativo cuya problemática multidimensional requiere de disciplinas muy diversas: psicología, sociología, derecho, política, economía, etc.). Con todo, de todas ellas, es la Pedagogía la que tiene la educación como componente esencial de su naturaleza y finalidad. Lo cual tampoco es

mucho decir porque como quiera que han ido variando a lo largo de la historia el concepto y sentido de lo educativo, así también ha ido evolucionando el propio concepto de Pedagogía y los planteamientos que desde ella como disciplina se han ido configurando. Cada sociedad y momento cultural la ha definido de una manera particular. En el acto educativo se integran (con diferente suerte y prevalencia según la valoración social que en cada momento merezcan) las necesidades sociales y las individuales, las convenciones standard y los estilos de vida singulares, la cosmovisión colectiva (o weltanschauung) y el propio proyecto de futuro de cada sujeto o grupo. La educación es norma general, socialmente regulada e instituída y es, a la vez arte; es acción y es (o contiene) un discurso sobre la acción, siempre política y culturalmente condicionados. De ahí que la educación constituya un vasto espacio cuyo conocimiento requiere una aproximación multidisciplinar y multinivel. Y esa redefinición permanente a lo largo de la historia tanto de los contenidos como de los significados de lo educativo ha afectado en cascada a todas las disciplinas del ámbito pedagógico (claro que como quiera que la influencia es siempre bidireccional, también los cambios de enfoque acaecidos en alguna o en varias de dichas disciplinas pedagógicas han hecho variar-evolucionar el concepto de educación y/o los modelos de aproximación a su estudio y desarrollo).

La educación fue conceptualizándose (alternativamente, no de manera consecutiva) como **desarrollo personal** (todas las metáforas ecológicas de la educación recogen esta idea: la planta que crece, el árbol que echa raíces y se fortalece), como **liberación** (tanto de las limitaciones intrínsecas al propio sujeto, como de las que le impone su entorno; a veces, como en el Emilio de Rousseau, la naturaleza aparece como ese espacio aséptico y potenciador en el cual el sujeto puede encontrar su libertad sin riesgo), como **inserción social** (la educación como socialización, esto es, una especie de progreso continuado en la capacidad de manejo de las situaciones y los recursos disponibles en el propio entorno: destrezas en la caza, en la escuela, en el desempeño laboral, en el

manejo de las convenciones sociales, etc.), como **formación** (la educación como mejoramiento progresivo de los recursos personales de los sujetos en su contexto de vida y de trabajo). Parece evidente que cada una de tales perspectivas implica una estructura disciplinar distinta del saber y del hacer pedagógicos.

De todas formas, como suele suceder con los términos pedagógicos, ninguna de las expresiones que podemos utilizar está libre de esa fuerte “borrosidad semántica” que las acompaña. Con los conceptos educativos suelen darse esos mecanismos de “bola de nieve” que les van adhiriendo significados, unos explícitos y otros implícitos, hasta que acaban significando tantas cosas que resultan

al desarrollo global de los sujetos, hasta otras que reducen la intervención a prepararlos para el desempeño de un puesto laboral. Y, eso, sin desdeñar otros usos (o abusos) en los cuales la idea de formar se acaba vinculado a la de “dar forma”, esto es, adaptar a los sujetos a los modelos culturales y de comportamiento prescritos por la sociedad o, peor aún, a la idea de “conformar”, es decir, una tarea de condicionamiento progresivo para que los sujetos se acomoden y acepten las formas de vida y las convenciones de los grupos mayoritarios. La conocida viñeta de Frato (figura 1) pone sobre el tapete estas disonancias pedagógicas que van más allá de lo semántico: ¿la escuela forma-desarrolla o solo forma-modela?. También el texto de Franco Frabboni, que se incluye en este mismo número de *Reladei* incide en ello

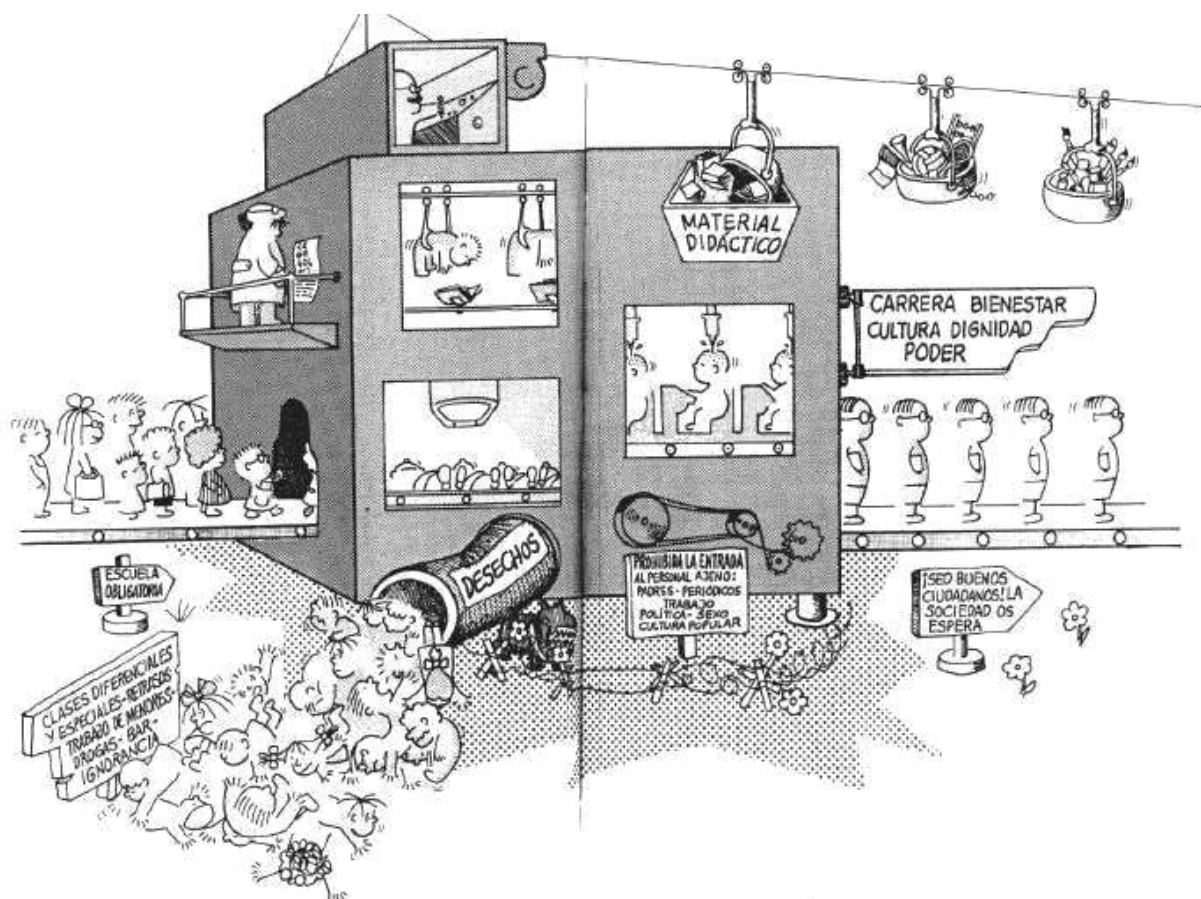


Figura n. 1. “La máquina de la escuela” Francesco Tonucci, 1970

escasamente discriminantes para determinar la naturaleza de las realidades que pretenden describir.

Así, por ejemplo, “formar” puede abarcar desde acepciones que se refieren a prácticas orientadas

En cualquier caso, un aspecto esencial de la pedagogía es que en el centro de espacio semántico se encuentra la educación. Y en el centro de su espacio de acción, la regulación de procesos con dos propósitos fundamentales: el desarrollo individual de los sujetos en lo que

estos tienen de singular y propio; y la creación de un contexto de condiciones que permita a los sujetos integrarse en el mundo en que les ha tocado vivir. Autorrealización y socialización como los dos ejes del desarrollo que la pedagogía ha de ir propiciando. Volpi (1981) los definía como dos momentos del quehacer pedagógico: el momento subjetivo-innovador que trata de *empowering individuals* y el momento objetivo-institucional que se orienta a la configuración de grupos culturalmente cohesionados. Se trata de un proceso bifronte en el que actúa toda la sociedad pero en el que juega un papel fundamental la escuela con tres instrumentos básicos: los profesores como agentes y guías de las actuaciones formativas; el currículo en cuanto conjunto prefijado y exigido de los aprendizajes que constituirán la cultura base de los sujetos-alumnos; las formas de relación que constituyen un reflejo de los estándares éticos y comportamentales a los que se ha de adaptar cada alumno/a tanto dentro como fuera de la escuela.

Esta doble orientación de las acciones pedagógicas adquiere una especial relevancia cuando nos referimos a los niños y niñas pequeños. Los modelos escolares han tendido a priorizar la función socializadora sobre la del desarrollo individual. De ahí que las Escuelas Infantiles nacieron originariamente como momentos pre-escolares. Se trataba de anticipar la actuación modeladora sobre los niños pequeños de forma tal que cuando accedieran a la escuela primaria estuvieran ya en disposición de actuar como un escolar bien socializado. Y así la infancia perdía sentido en sí misma y se convertía en mera etapa de paso, de preparación para llegar a la niñez reglada, aquella en la que los pequeños debían iniciar sus tareas escolares formales. Por eso, como veremos, la buena pedagogía de infancia concibe lo educativo como algo integrado y no segmentable. No se puede formar al sujeto sin instruirle, no se forma la inteligencia si se olvida el cuerpo, ni la creatividad al margen de la moral. La integración del proceso educativo es una condición básica de su propia existencia como proceso (o funciona el conjunto como un todo o no funciona en absoluto). No cabe repartir la

acción educativa como si fuera una tarta (yo instruyo, tu educas y él socializa) o una secuencia de fases. La acepción alemana de formación "bildung" como integración de los conceptos de educación e instrucción (un formar que implica contemporáneamente ser más educado y más culto) es más próxima a la idea que tratamos de exponer aquí.

Los rasgos característicos de la Pedagogía y el saber pedagógico

Aunque no quisiera convertir este texto en una lección teórica sobre las condiciones formales del saber pedagógico, no está de más pararse a reflexionar siquiera sea sucintamente, sobre algunos rasgos propios del saber pedagógico. Nos servirán de punto de partida para poder analizar las diversas propuestas educativas que desde la pedagogía de infancia se han ido haciendo.

Cuatro características básicas podrían destacarse en la configuración interna de lo que llamamos Pedagogía: (a) que estudia el hecho educativo como una *acción humana*, (b) uno de cuyos componentes esenciales es el de la *intencionalidad*, (c) intencionalidad que se justifica en el *perfeccionamiento del sujeto* y (d) se concreta en la *estructura normativa* de sus postulados. Es decir, cuando hablamos de pedagogía (de pedagogías) no solo sabemos que estamos hablando de educación (tema del que hablan también otras disciplinas científicas) sino que se analiza la educación desde una perspectiva y con un enfoque diferenciado con respecto a las otras ciencias de la educación. Podríamos decir que la pedagogía hace una lectura particular de la educación. Lectura que viene caracterizada por las cuatro marcas de identidad señaladas:

1. Se concibe la educación como acción y, más en concreto, como una *acción humana*. Ello implica alejarnos del peligro del nominalismo (plantearse y analizar la educación como constructo teórico o como estructura lingüística para acabar en un discurso etéreo,

generalista, de principios deductivos). Aunque a veces ha sucedido, la pedagogía no es mera palabrería. Es cierto que puede existir una "teoría pedagógica" como mera elucubración racional, sin referirse a acciones educativas concretas. De hecho, esa característica tienen los planteamientos utópicos (por ej. El Emilio de Rousseau o El Mundo Feliz de Huxley) en los que lo que se analiza-propone no es una acción educativa sino una idea-modelo educativo en abstracto. En esos casos, lo educativo se sitúa en el ámbito del ideal valioso pero sin conexión con la actividad educativa práctica. El propio Rousseau previene a sus posibles lectores en el prólogo del Emilio que no busquen en la obra un tratado de educación sino las fantasías de un visionario de la educación, que él no propone algo para ser llevado a cabo sino una idea que se justifica en sí misma, en su propia bondad absoluta.

Dejando aparte la naturaleza particular de los discursos utópicos (tan necesarios, por otra parte, para la educación), el pensamiento y la actuación pedagógica se construyen, normalmente, como conexión entre teoría y praxis. Se trata de una acción con discurso, esto es, pensada, consistente, consciente. Como toda acción posee el doble componente de *proceso* y *producto*: como proceso juega en ella un importante papel el *tiempo* (su duración, su organización en momentos, su naturaleza secuencial y progresiva); como producto ha prestado especial atención a la idea de *cambio* y a los contenidos y condiciones en las que dicho cambio debe ser alcanzado, apoyado y valorado.

2. El segundo gran componente de la perspectiva pedagógica de la educación se refiere a la *intencional*. El acto educativo que estudia y propone la pedagogía es un acto intencional. Lo es por dos motivos: porque es consciente (se toman decisiones conscientes) y porque está orientado a la consecución de un resultado (es una acción finalizada, regida por un objetivo). La

cuestión de la intencionalidad y la forma concreta en que se operativiza (cambios en las conductas, desarrollo cognitivo, competencias, capacidades...) ha traído consigo no pocos debates en el seno de las disciplinas pedagógicas. Se ha discutido la consistencia científica de esas propuestas, su legitimidad axiológica, la necesidad de consenso en el establecimiento de las finalidades, los diferentes modos y niveles de definir el "producto" educativo, etc. Aún hoy seguimos en esos debates.

3. En ese marco de la intencionalidad, no cabe ninguna duda de que la intención básica, la intención por excelencia de cualquier proceso educativo es el *perfeccionamiento del sujeto*. La idea de perfeccionamiento marca, a la vez, el lindero entre lo que es educación y lo que es un cambio intencional de otro tipo provocado en los sujetos por la propaganda, la influencia social, actuaciones de conducción o manipulación, etc. Planteada en términos teóricos y generales esta idea del perfeccionamiento parece clara. Las dificultades aparecen cuando tratamos de concretarla y aplicarla a procesos específicos de intervención educativa: ¿quién define o desde qué perspectiva se define la perfección a lograr?; ¿cuál es el contenido de la perfección buscada?, ¿qué dimensiones de los sujetos son las que se espera que éstos perfeccionen a través de los programas educativos?; dado que está claro que la bondad de los fines no justifica cualquier tipo de medio para lograrlos, ¿bajo qué condiciones ha de ser logrado ese perfeccionamiento?, ¿qué formas de influencia y/o presión hacia el fin buscado son legítimas y cuáles no?

Suele señalarse como condición básica para una buena educación el hecho de la *participación consciente y voluntaria* de los sujetos a los que se forma. Importante condición, aunque pudiera parecer contradictoria con el sentido obligatorio de la escolarización durante un largo periodo de la vida infantil.

4. Finalmente, las características señaladas en los puntos anteriores traen como consecuencia la *estructura normativa* de lo pedagógico. Frente a otras ciencias más descriptivas o explicativas, la pedagogía es normativa. En definitiva, esta característica sintáctica del saber pedagógico se refiere a que las disciplinas pedagógicas contienen permanentemente en su seno una doble dimensión: el ser de las cosas y su deber ser; la situación actual y la situación que se pretende alcanzar.

La pedagogía estudia los procesos vinculados a la educación no solo para poder describirlos mejor sino para saber actuar sobre ellos con mayor eficacia, para poder regular con mejor fundamento las acciones a desarrollar. Se estudia el aprendizaje infantil no para saber describirlo mejor, sino para poder actuar sobre él y mejorarlo. Para saber cómo planificarlo más ajustadamente, como adaptar mejor las propuestas educativas a las características de los sujetos. Para saber cómo mejorar aquello que se estudia. Esa es la dialéctica inmanente en el pensamiento y en las proposiciones pedagógicas. En ella se conjugan e interconectan tres plataformas: una *descriptiva y diagnóstica* (definidora del ser de la cosas, de su situación real), otra *normativa* (lo normativo aquí con sentido de deber ser: definición del estado deseable, de lo que se quiere alcanzar) y finalmente, otra *orientadora* (configuradora de la síntesis entre el ser y el deber ser, esto es, centrada en la definición de lo que habría que hacer para pasar de la situación actual a la deseable). Es a partir de estas tres estructuras epistemológicas (ser, deber ser, y posibilidad-método de alcanzarlo) como se construye el discurso pedagógico en sus diversas modalidades disciplinares. De la forma en que esas tres plataformas se combinen y articulen dependerá que dicho discurso se quede en puras palabras o se plantee como algo propositivo y viable.

Es la pedagogía de lo real y lo concreto, de lo posible. "*Real es solo aquella educación que se adecúa a las capacidades y posibilidades efectivas del educando y que no desconsidera las condiciones ofrecidas por la sociedad; concreta es aquella educación que se convierte en manifestación espontánea de las actitudes psicológicas y se adapta a las orientaciones sociales prevalentes. El problema del fin, del deber ser, queda claramente sobrepasado por el problema del poder ser, donde posibilidad significa la realidad de las condiciones que actúan en esa situación concreta y que producen la acción, el evento, que en lo que respecta al hombre, se denomina educativo. Si solo aquello que es posible es real, esto es realizable, la educación ha de adecuarse a las indicaciones psicosociológicas, y la pedagogía no podrá tener más que una autonomía limitada...*" (D'Arcais, 1982, pag.894-895). Esta integración se produce también, en el ámbito pedagógico, entre teoría y praxis, entre conocimiento y acción (de manera tal que aquel tiene sentido si y en la medida en que aplicado a la práctica es capaz de optimizarla o bien de surtir, a través de la práctica, un efecto perfectivo en los sujetos).

Partimos, pues, de una idea de pedagogía no nominalista sino vinculada a la práctica, construida desde una perspectiva mediadora entre el ser y el deber ser, comprometida con el deber ser, es decir, orientada a generar patrones de actuación que nos lleven a conocer mejor a los sujetos y los procesos educativos para poderlos mejorar. Desde esa perspectiva es como se desarrollan las pedagogías de infancia. Marcadas por un fuerte compromiso con la toma de decisiones bien fundamentadas y orientadas a la mejora de los procesos de desarrollo de los niños y niñas que se atiende. Vamos a ello.

Las pedagogías de infancia

¿De dónde surge, con qué mimbres se construye una pedagogía de infancia? No es fácil establecer el conjunto de dimensiones a tomar en consideración a la hora de intentar responder a esta pregunta. A finales del siglo pasado lo intentó Le Thanh Khoi (1986) con un pretencioso trabajo al que tituló *Toward a General Theory of Education*. La base de su razonamiento es que la pedagogía se estructura en torno a una intrincada red de variables que configuran la realidad social que llamamos educación. En su modelo, hay 7 variables que están a la base de la particular configuración que la educación y su transmisión adquieren en cada momento histórico: (1) los pueblos, grupos étnicos y sus lenguas que marcan el contexto de significados y expresiones mediante las cuales se refiere el conocimiento de la realidad y operativiza su transmisión; (2) el ambiente natural que define los particulares estilos de vida en base a los recursos disponibles, las condiciones de supervivencia, las estrategias de adaptación al entorno; (3) los modos de producción, es decir, la forma en que cada sociedad prepara y maneja las fuerzas productivas (físicas, intelectuales, morales) y los instrumentos de producción, así como la forma en que se regulan las relaciones de producción; (4) las ideas y los valores (que surgen, en parte, de los modos de producción y los legitiman y, en parte, también de otras fuentes de determinación axiológica o ideológica presentes en las sociedades: las clases dirigentes, la religión, los intelectuales, los medios de comunicación, etc.); (5) las estructuras sociopolíticas y el “aparato ideológico del Estado” (Althusser) desempeñado por las administraciones públicas que son las que, al final, fijan los procesos educativos formales y determinan los contenidos de la formación y los dispositivos de evaluación y reconocimiento; (6) la aparición de sujetos individuales capaces de crear opinión y transformar prácticas culturales o sociales (cada sociedad cuenta, afortunadamente, con personas pertenecientes al campo de la cultura, de la religión, de la filosofía, de la educación o de la política cuyo dinamismo intelectual o

cultural es capaz de transformar los modelos de vida del grupo social al que pertenecen); y (7) las relaciones internacionales (sean de dominio o de colaboración, de orden militar, político, económico o cultural) que transfieren modos de pensar y actuar, modelos de vida, dinámicas relacionales, prioridades, etc. que acaban modificando las tradiciones y convencionalismos de los países en su área de influencia.

Este esquema, al que habría que añadir la capacidad de impacto de las nuevas tecnologías y la ruptura de espacios y tiempos en el marco de la globalización, nos sirve para poder entender esa cualidad variable e histórica de los planteamientos pedagógicos vigentes en cada época y país. La educación es, por un lado, el producto de las variables estructurales (*Physis* y *Bios* de cada contexto) y sociales (étnicas, económicas, culturales, religiosas) que caracterizan a las naciones y los grupos, pero por el otro es la caja de resonancia de la presencia de sujetos carismáticos que son capaces de movilizar ideas y transformar prácticas. La historia de la Educación está llena de estos personajes. Cierto es que, en algunos casos, esa capacidad de influencia política o ideológica fue negativa y provocó fuertes deterioros sociales (el apartheid, el nazismo, las guerras religiosas) pero, en general, de quienes nos acordamos es de quienes con sus convicciones o sus prácticas educativas consiguieron saltos cualitativos en la forma de pensar y llevar a cabo la educación. Gracias a ellos podemos hablar de Pedagogías (en plural) de infancia.

Las pedagogías de infancia como respuesta a las necesidades sociales

“No hay viento favorable para quien no sabe a dónde va” (Séneca)

La educación infantil nació hacia mediados del S. XIX como un conjunto de iniciativas sociales destinadas a atender necesidades de los niños pequeños hasta ese momento desatendidas.

Ese sentido de respuesta a necesidades reales de niños reales configuró la filosofía de fondo de los primeros movimientos a favor de la infancia. Por eso, y dado que los problemas eran básicamente de tipo médico, de higiene, de alimentación y de cobijo, ésas fueron las formas iniciales de atender a la infancia. Por eso hubo muchos médicos entre los pioneros y, también, instituciones benéficas. Ciertamente la interpretación que se hacía de las necesidades era subjetiva y dependía mucho de quien la hiciera. Por eso abundaron también las visiones más *moralistas* de la necesidad de atención y hubo personas e instituciones religiosas comprometidas en esa *atención adoctrinadora* de los niños y niñas pequeños. Pero de todo el proceso histórico de desarrollo de la atención a niños pequeños lo principal a rescatar es, justamente, esa simbiosis entre “necesidad” y “respuesta”. Ésa es la primera exigencia para una adecuada política de infancia: establecer aquellos dispositivos que sirvan efectivamente para dar respuesta a sus demandas y necesidades. Cuando los dispositivos de respuesta a las necesidades de la infancia (y de sus familias) se alejan de las demandas reales es cuando podemos entrar en conflicto, organizando una educación infantil que acabe no dando una respuesta adecuada a las necesidades reales de los niños de ese lugar y ese momento concreto.

Por eso es fácil entender que las respuestas asistenciales y educativas a la infancia han ido variando con el tiempo. Casi siempre a remolque de lo que han sido las demandas y las presiones sociales que, a veces, exigían dispositivos de atención y otras se oponían a los que se les ofrecían. En todo caso, la incorporación formal de la etapa de Educación Infantil al Sistema Educativo se ha producido no sin debates importantes sobre el sentido que habría de tener y sobre la organización que habría de adoptar. En dos aspectos se ha notado especialmente esta evolución: su *reconocimiento* como algo positivo para todos los niños (y no sólo como acción benéfica dirigida a los más necesitados) y la selección de los *contenidos formativos* atribuidos al currículo de esa etapa.

El reconocimiento del valor de la Educación Infantil

La aparición de la infancia en las agendas políticas ha sido un fenómeno muy reciente. La fuerte tradición existente en las culturas occidentales en lo que se refiere al papel nutricional e insustituible de la familia (sobre todo en los primeros años) ha relegado a un segundo lugar las responsabilidades de los estados con respecto a la infancia. Dicho compromiso se había mantenido (y siempre de forma indirecta y claramente insuficiente) con relación a las situaciones de marginación o insuficiencia. Para esos casos se fueron poniendo en marcha desde antiguo políticas compensatorias que, normalmente, quedaban encomendadas a instituciones benéficas de tipo religioso y/o a los agentes de las políticas asistenciales.

Dos circunstancias han favorecido esta “cultura” de dependencia familiar:

- Por un lado, la permanencia de modelos familiares extensos durante toda la primera mitad del siglo (modelo que ha perdurado casi hasta nuestros días en las zonas rurales). Estos grupos familiares presentaban un contexto abierto en el que la presencia de adultos de diversas generaciones era una constante. Eso facilitaba la posibilidad de que los niños pudieran mantenerse en casa al cuidado de las personas mayores o que no asumían compromisos laborales externos.
- Por otro lado, la escasa incorporación de las mujeres al mundo laboral. Las mujeres han sido las encargadas habituales del cuidado de la familia y se han hecho cargo de la atención a los niños pequeños. No solía atribuirse este cuidado a una obligación del Estado sino que cada familia lo asumía como una de las obligaciones a las que había de hacer frente por sí misma y echando mano de los recursos disponibles.

Podría decirse, por tanto, que en las fases previas a la constitución formal de la etapa de Educación Infantil, la situación habitual ha sido la siguiente:

- Con relación a los niños más pequeños, la responsabilidad de su cuidado ha solido correr a cargo de las familias, sobre todo mientras se han mantenido estructuras familiares extensas. Sólo en los casos en que las familias no estaban en condiciones de atender adecuadamente a sus hijos, el Estado ha llegado a asumir una acción de complementación que se articulaba a través de sus políticas de beneficencia y, solo recientemente, también a través de las políticas de infancia destinadas al apoyo a las familias (y/o a las mujeres).
- Los progresos se están produciendo justamente en ese cambio de mentalidad con respecto al sentido e importancia (a eso que llamamos *reconocimiento*) que poco a poco se va atribuyendo a la etapa: ya no es algo que se entienda como compromiso y obligación de las familias sino algo a lo que las familias (la idea de que son los niños y niñas los detentadores de ese derecho está aún por asumirse de manera plena) tienen derecho. Y como quiera que se trata de un servicio no sencillo y que requiere de instituciones y profesionales preparados, ese derecho sólo puede hacerse efectivo a través de una fuerte implicación del Estado (que será quien ha de correr con los gastos y la articulación del sistema).

Así pues, el reconocimiento de la educación infantil se ha ido produciendo por el giro de 90º con que se ha ido considerando la acción educativa en este momento de la vida de los niños. Ya no prevalece esa idea de que *“donde mejor están los niños pequeños es en su casa con su madre”*. Las escuelas han dejado de ser ese lugar a donde llevan sus hijos *“aquellos que no pueden buscar otra solución mejor (como dejarlos con los abuelos, con alguna empleada o con su madre que*

dejaría de trabajar para atenderlos)”. Muy al contrario, las familias se pelean hoy en día por obtener una plaza en las escuelas infantiles. Cada vez existe más competencia para poder conseguir ese puesto. En definitiva, pese a la no-obligatoriedad de la escolarización, se ha ido generalizando esa necesidad de llevar a nuestros hijos a una escuela infantil desde muy pequeños porque esto es bueno para ellos.

Los contenidos formativos de la Educación Infantil

El segundo aspecto que marca la evolución de la *“idea social”* con respecto a la Educación Infantil tiene que ver con el sentido que se le otorga, es decir, para qué entiende la gente (quienes demandan puestos escolares para sus hijos pequeños) que se va a la escuela infantil.

Obviamente, ésta es una cuestión de mucha más sustancia pedagógica que la anterior. De ahí que en este aspecto los cambios sean más lentos y que el progreso se haya ido produciendo con no pocas contradicciones y retrocesos. Salvo en lo que se refiere a las instituciones con sentido asistencial y de *“guardería”* cuya función primordial parecía estar ya prefigurada en su propia denominación (guardar a los niños, tener cuenta de ellos mientras sus padres trabajan, o aprovechar el tiempo escolar para ofrecer a los niños pequeños un contexto de vida más adecuado a sus necesidades en lo que se refiere a la higiene, la alimentación o el trato), podríamos decir que, en general, los dispositivos de Educación Infantil nacieron, al menos en España, con una orientación claramente *“escolar”*.

De hecho, si recuperamos la historia de la educación de niños pequeños, cuando comienza a pensarse en una educación formal para ellos se hace desde la perspectiva de *“prepararlos”* para la escuela obligatoria. Por eso se plantea esta fase como una etapa de *“pre-escolar”* (de preparación para la escuela obligatoria). Es a partir de los años 70 que se comienza a revisar esa idea y a atribuir características particulares y propias al trabajo

escolar con niños pequeños (que tiene sentido en sí mismo y no sólo como preparación para momentos escolares posteriores). Se parte de la asunción de que los primeros años de la vida infantil constituyen un momento básico en su desarrollo y, así, se llega a la convicción de que son años esenciales para potenciar el desarrollo global de los niños a través de una acción institucional específica. Se superan, por tanto, los planteamientos asistencialistas y los de simple “preparación” y se dota a la etapa de educación infantil de una identidad propia (que incluye un currículo específico, unos profesionales especializados y unas instituciones diferentes).

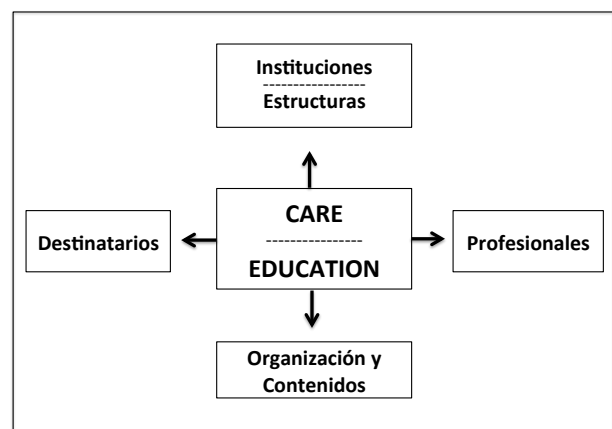
Podríamos decir, por tanto, que también en este aspecto del contenido educativo de la etapa infantil hemos ido cambiando con el paso del tiempo. No es éste el momento de entrar en qué contenidos concretos se han ido atribuyendo a la escuela infantil como dimensiones a educar. Esta es una cuestión muy dilemática y con respecto a la cual aún hoy día existen posiciones muy divergentes (sobre si debe prevalecer el juego como contenido básico y diferencial; sobre si lo más importante es la socialización del niño o lo son los aprendizajes; sobre si la potenciación de destrezas básicas a través de técnicas comportamentales puede ser conveniente o no; etc.). La conveniencia o no de que exista un *currículo oficial* para esta etapa escolar; los contenidos que tal currículo o, en su defecto, los Proyectos Educativos que se formulen deben incorporar; las modalidades organizativas más adecuadas para llevarlos a cabo, etc. constituyen puntos sensibles del debate internacional sobre la Educación Infantil.

¿Cuidados o educación? ¿Pedagogías de infancia o políticas de infancia?

Este es uno de los puntos de controversia en los que se ha ido moviendo el debate pedagógico sobre educación infantil. La cuestión básica es la propia naturaleza del dispositivo que se ofrece: si se trata de un cuidado sustitutivo de las familias (una forma de atender a los niños en los momentos en que las familias no pueden

hacerlo) o bien de un trabajo sistemático para propiciar su desarrollo. Pero, posiblemente, para adentrarnos en este tema con una visión más amplia convendría partir de un esquema en el que se señalen los vectores o dimensiones sobre los que el dilema cuidados vs educación, *care vs. Education*, se plantea. El cuadro nº 1 podría ser útil para enmarcar la discusión.

En definitiva, la opción por mantener una línea de actuación basada en los *cuidados* o hacerlo en una orientación basada en la *educación* (si es que tal dicotomía existe) afecta a todo un conjunto de elementos constitutivos de la orientación del enfoque pedagógico: destinatarios, instituciones, profesionales, actuación a realizar. Veamos cada uno de esos aspectos:



Cuadro n. 1. Dimensiones implicadas en la relación *care-education*. (Elaboración propia)

La primera de las cuestiones de partida de estos planteamientos es la identificación de quién es el *beneficiario* de los servicios a la infancia, si la familia o los propios niños.

Los *modelos basados en los cuidados* tienden a formar parte de políticas familiares y tienen como destinatarios de los servicios (y, por tanto, como detentadores del derecho a recibirlos) a las familias. Se trata de servicios que se ofrecen a las familias, y en particular a las mujeres, como una apuesta por mejorar la calidad de vida de los ciudadanos en general y la igualdad de oportunidades para las mujeres (que ellas puedan incorporarse al mundo laboral y profesional sin ver restringido su desarrollo personal por el nacimiento y cuidado de los hijos). Con esa intención se generan diversas iniciativas de apoyo

que implica atender a los niños durante el horario laboral bien directamente, bien subvencionando a las familias para que sean ellas las que establezcan la alternativa que les resulte más beneficiosa. En los *modelos educativos* los destinatarios de los servicios (y, por tanto, los detentadores de los derechos) son los propios niños. Teóricamente al menos, el sistema de la educación infantil no está destinado a facilitar la vida de las familias o la incorporación de las madres al mundo del trabajo. Pero, de todas formas, está claro que este aspecto no puede ser nunca desconsiderado. Y el sistema funciona deficientemente en aquellos países en que estas necesidades de las familias se desconsideran. En un espacio intermedio están los modelos más asistenciales. Aunque en ellos son los niños los destinatarios de la intervención, podría entenderse que también las familias acaban beneficiándose del dispositivo que se ofrece a sus hijos (porque se les atiende sanitariamente, se les alimenta, a veces se les ofrecen ayudas económicas para su atención en la casa, etc.).

Una segunda variable a considerar es la *instancia institucional* que va a llevar a cabo la acción.

En este apartado tenemos, por un lado, la diversa dependencia orgánica de las instituciones con una u otra orientación: ministerios de índole social en los primeros, ministerio de educación en las instituciones con una orientación educativa. Esta doble dependencia está creando no pocos problemas en los países en los que se pretende proceder a una fusión de ambos sistemas: la burocracia, el celo por mantener las propias competencias (y los recursos económicos vinculados a ellas), la propia tendencia a la homeostasis y a evitar los cambios, se han convertido en importantes escollos en los programas de integración de dispositivos. Pero suelen existir también notables diferencias tanto en la estructura física de los edificios como en el tipo de regulaciones a las que deben someterse. Con frecuencia, los centros de "atención" (sean guarderías, jardines de infancia, creches o cualquiera sea el nombre recibido) son estructuras sometidas simplemente a una autorización como "actividad comercial" otorgada a sus promotores. Solo muy recientemente se han ido promulgando normativas más exigentes para todas aquellas personas, sociedades o instituciones que deseen montar un centro para niños pequeños.

Un punto crucial en esta diferenciación es la que se refiere a los/as *profesionales* que van a atender a los niños pequeños en cada uno de los dispositivos.

Casi todos los países son mucho más estrictos en cuanto a las exigencias planteadas a quienes van a actuar como educadores que a los que han de hacerlo como "cuidadores". En algunos países uno de los problemas importantes que se ha de asumir en este proceso de integración es, justamente, esa falta de preparación de las personas que atienden a los niños (en algunos casos apenas si poseen estudios primarios). Bajo la mentalidad de que la atención a los niños implica simplemente su cuidado, en muchas ocasiones se ha ido reclutando personal con experiencia en el cuidado de niños (madres que deseaban un empleo, personas a las que les gustaba estar con niños pequeños, etc.) sin tomar en consideración qué estudios tenían o cuál era su preparación académica para desempeñar ese trabajo. Como quiera que su trabajo consiste en limpiar a los niños, alimentarlos (en algunos casos), entretenerlos y procurar que no se hagan daño, el hecho de contratar mujeres con experiencia en el cuidado de sus propios hijos aunque no tengan formación, parece coherente. En esos casos, la idea de "trabajo o desempeño laboral" ha solido prevalecer sobre la de "profesión". Las instituciones europeas han venido señalando la necesidad de que todos los profesionales que atiendan niños pequeños posean una formación de tipo universitario y que se prolongue, al menos, durante tres años después de los 18 de edad (es decir, que los futuros profesionales iniciarían su trabajo no antes de los 21 años y tras tres años de formación universitaria).

Finalmente, la diferenciación tiene que ver con el propio contenido de la atención, lo que se supone que se hace con los niños pequeños durante el tiempo que permanecen en las instituciones dedicadas a atenderles.

Está claro que "cuidar" niños es bien diverso de "educarlos" (aunque esta distinción con frecuencia es menos clara si uno analiza las actuaciones concretas que se llevan a cabo en un tipo de instituciones y otro). Pero hablar de un currículo y de unos contenidos formativos (con una especificación de los ámbitos a trabajar, con orientaciones metodológicas, con sistemas de observación, etc.) tiene sentido, obviamente,

únicamente si nos referimos a las escuelas y no a los centros de “cuidados”.

Cada una de ambas posiciones con respecto a la atención a los niños pequeños aparece así como una constelación de postulados políticos y de concreciones operativas que conllevan prácticas distintas en las diversas dimensiones señaladas. No creo fácil poder determinar cuál es mejor y cuál es peor. Siempre dependerá de qué es lo que se pretende conseguir y de cuáles son

las posibilidades reales de afrontar una atención completa y polivalente a los niños y niñas pequeños. Es obvio que tanto ellos como sus familias precisan de acciones dirigidas a su protección y cuidados pero también a su desarrollo educativo.

Si quisiéramos hacer un pequeño elenco de las ventajas de cada uno de ambos enfoques podríamos señalar aspectos como los siguientes.

Ventajas del modelo basado en los CUIDADOS	Ventajas del modelo basado en la EDUCACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Hace más flexibles los dispositivos al imponer menos condiciones tanto estructurales como profesionales. • Al tener un grupo de destinatarios más amplio (familias) permite desarrollar un tipo de planteamientos más integrados (uniendo lo escolar, lo asistencias, lo sanitario, etc.). • La regulación menos estricta y profesionalizada, permite modalidades de utilización de los dispositivos más flexibles. El servicio se acomoda mejor a las necesidades de los usuarios en horario, tipo de apoyo, modalidades de implicación de las familias. • Permite actuaciones de choque ante situaciones carenciales graves. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proyecta sobre los niños pequeños los avances pedagógicos que se han ido logrando en cuestiones de desarrollo de las habilidades y patrones de conducta (estimulación sostenida, desarrollo lingüístico, desarrollo motor, desarrollo lógico, etc.). • Posibilita poner en marcha un conjunto de experiencias más ricas y sistemáticas que las que podrían ofrecer las familias. • Al tratarse de un sistema más regulado, suele reunir mejores condiciones tanto en cuanto a infraestructuras y recursos como en cuanto al tipo de profesionales encargados de atender a los niños pequeños. • Es un recurso necesario e insustituible para propiciar la equidad y la igualdad de oportunidades entre todos los niños sean cuales sean sus condiciones sociales, personales o culturales.
Desventajas del modelo basado en los CUIDADOS	Desventajas del modelo basado en la EDUCACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Son modalidades de actuación que han evolucionado menos con el tiempo y el mayor conocimiento que se tiene de la infancia y su desarrollo. • Son sistemas herederos de una mentalidad más asistencial con respecto a las necesidades a atender. • Al ser menos exigentes tanto en lo que se refiere a infraestructuras como a profesionales, la aportación que se hace al desarrollo infantil está más limitada. • Son más susceptible de ser dejados en manos de la iniciativa privada y acabar dependiendo de los recursos económicos de las familias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Son modalidades de actuación que han evolucionado menos con el tiempo y el mayor conocimiento que se tiene de la infancia y su desarrollo. • Son sistemas herederos de una mentalidad más asistencial con respecto a las necesidades a atender. • Al ser menos exigentes tanto en lo que se refiere a infraestructuras como a profesionales, la aportación que se hace al desarrollo infantil está más limitada. • Son más susceptible de ser dejados en manos de la iniciativa privada y acabar dependiendo de los recursos económicos de las familias.

Cuadro n.2: Ventajas e inconvenientes de los enfoques *Care* y *Education* (Elaboración propia)

Afortunadamente, las políticas de infancia de la mayor parte de los países ha ido avanzando en la dirección de ir integrando poco a poco ambos modelos de forma que se complementen mutuamente. En 1995, el grupo de estudios del Consejo de Europa encargado de hacer balance y prospectiva sobre la situación de la Educación Infantil en Europa presentó su informe: *A Review of Services for Young Children in the European Union: 1990-1995*. Una de sus recomendaciones insistía en la necesidad de fundir ambas orientaciones (*Care* y *Education*) en una única que integra a ambas (*Educare*). De hecho, cuando se habla de Educación Infantil en el contexto internacional la expresión que se usa es la de *Early Childhood Education and Care*. Se busca así una fórmula en la que se ofrezca a los niños pequeños y sus familias no solamente cuidados sino también unos contextos educativos en los que ellos puedan crecer y desarrollarse de una manera integrada y sistemática. El cuadro nº 2 identifica las múltiples modalidades en que se puede atender a los niños y niñas pequeños.

Contextos Familiares
<p>A: En la propia casa del niño</p> <p>1.- Cuidado paterno-materno</p> <p>2.- Cuidados ofrecidos por personas distintas a los padres</p> <p>Cuidados por los familiares</p> <p>Cuidados por no familiares</p> <p>B: Cuidados en hogares para niños (centros familiares de día)</p> <p>1.- Hogares registrados y con licencia</p> <p>2.- Hogares no regulados.</p>
Contextos basados en la atención en Centros
<p>C: <i>Programas por horas</i></p> <p>1.- Escuelas preescolares privadas para partes del día o de la semana</p> <p>2.- Programas compensatorios (tipo Head Start) para grupos marginales</p> <p>3.- Atención Escolar de preparación a la escolaridad formal</p> <p>D: <i>Centros de atención a día completo</i></p> <p>1.- Centros relacionados con la Iglesia</p> <p>2.- Otros centros "sin ánimo de lucro".</p> <p>3.- Centros dependientes de los Estados</p> <p>4.- Centros propiedad de promotores particulares</p> <p>5.- Centros no regulados.</p>

Cuadro n.3: Taxonomía de contextos educacionales para

De todas formas esta integración de modelos conlleva una serie de condiciones que resulta importante considerar. Los países comprometidos en llevarla a cabo están encontrando serias dificultades, en unos casos políticas (por lo que pueda significar de alteración de las tradiciones propias de cada país o por lo que supone de cambio de mentalidad con respecto a la atención a la infancia), en otros de tipo burocrático (por la resistencia de los organismos implicados a ceder competencias y recursos que hasta este momento manejaban) y de infraestructuras y personal, esto es, de presupuestos (pues parece claro que cualquier cambio suele llevar consigo mayores inversiones). Tampoco los especialistas en Educación Infantil se muestran uniformes en sus valoraciones de los beneficios de la integración o de las condiciones en que ésta debería ser llevada a cabo. Entre las dificultades encontradas cabría destacar las siguientes:

- La primera consideración es que no basta con producir leyes para lograr la integración. Aunque las leyes son necesarias para establecer una estructura común, muchas veces existe un problema de culturas distintas en las institucionales y de diversas mentalidades en las familias y los profesionales lo que hace el proceso más lento y sensible. No se trata, por tanto, de una integración sólo física (llevar las guarderías a las escuelas infantiles o convertirlas en instituciones educativas) sino de integración de servicios: lo que se estaba haciendo en ellas se integra en un proceso de acción más amplio. Y otro tanto sucede con las escuelas, los servicios que se ofrecían deben ampliarse y reajustarse para poder atender a las necesidades completas de los niños y niñas (con frecuencia más pequeños y que requieren, por tanto, de otro tipo de atenciones).
- La alternativa de proponer las escuelas como sistemas de atención integrada a los niños no es suficiente en sí misma. Se trata de ver qué tipo de concepción del niño, de la educación y de la propia escuela nos sirve de punto de partida. Por eso se han de tomar en consideración los diversos modelos de concebir unos y otros como condición previa a la consecución de una integración exitosa.

- Un aspecto fundamental de este proceso de fusión es considerar que la integración en las escuelas infantiles de los niños más pequeños implica incorporar otro tipo de servicios que antes no existían o tenían escasa relevancia: por ejemplo los sanitarios, alimenticios, sociales, etc.
- No está siendo pequeño, desde luego, el problema presupuestario. Con frecuencia el hecho de cambiar de dependencia orgánica (pasar de Asistencia Social a Educación) está significando en algunos países una fuerte reducción de presupuestos.
- La cuestión presupuestaria no tiene sólo que ver con la dependencia orgánica sino con una ampliación de los destinatarios de los servicios. Mientras en el modelo de cuidados se atendía selectivamente a los sujetos o las familias que demandaban servicios, el modelo “educación” lleva consigo una generalización de la atención a toda la población infantil. Eso hace más difícil disponer de recursos poder atenderlos a todos con servicios de calidad. De ahí que mientras en las edades 3-6 (donde predomina la versión “educativa”) los países logran cifras de cobertura muy amplias. Sin embargo en las franjas de edades inferiores las cifras son aún bajas, dependiendo del país.
- Un problema que están presentando algunos centros de “cuidados” reconvertidos a instituciones de “educación” es la dificultad para elaborar Proyectos Educativos. Su experiencia se había basado más en proporcionar atenciones concretas y ese salto a una atención pluridimensional y con planificación a medio y largo plazo les resulta costosa. También es, obviamente, un problema de formación. A veces, incluso de lenguaje.
- En general suele valorarse positivamente esta integración puesto que se ve positivo (en esta idea de la integración) el hecho de que al convertirse los centros de atención a la infancia en Escuelas Infantiles se ofrece a los niños la posibilidad de tener nuevas experiencias que les permitan la exploración y los aprendizajes. Pero suele mencionarse como aspecto negativo en este cambio el hecho de que eso puede conllevar una “escolarización” prematura y una mayor carga de autoritarismo.
- Desde luego, el tema de los *profesionales* resulta muy importante en este proceso de fusión. Y lo es desde varios puntos de vista: por un lado, los profesionales de la educación, muchos de ellos formados en las carreras de

magisterio o pedagogía, presentan dificultades para hacerse cargo de tareas que no forman parte de las cosas en que ellos se formaron (cambiar y limpiar a los niños, alimentarles, etc.); por otra parte, la integración de los servicios requerirá, con toda seguridad, la definición de un nuevo perfil profesional de las maestras en el que se integren los conocimientos más vinculados al cuidado de los niños (sanitarios, de limpieza, de alimentación, etc.) con los más específicamente educativos. Se requerirá de un/una profesional que, además, esté en condiciones de analizar más holísticamente la actuación con respecto a los niños (abarcando su familia, los espacios, el contexto en que se mueve, las diversas dimensiones de su desarrollo, etc.). Como ya hemos señalado, la propuesta general en Europa es que sean profesionales de nivel universitario y con, al menos, tres años de formación después de los 18 de edad.

En resumidas cuentas, podríamos decir que tanto los modelos basados en los cuidados como aquellos orientados al desarrollo educativo de los niños y niñas pequeños tienen mucho que aprender unos de otros. Y que, efectivamente, la integración de ambos no será posible a no ser que no se fundan los objetivos y procedimientos utilizados en ambos. No se puede decir que convertir todo en estructuras educativas vaya a resolver los problemas que afectaban a las instituciones montadas para cuidar a los niños pequeños. Como se trata de no desatender las funciones que cada uno de ellos cumplía por separado (si las nuevas escuelas infantiles dejaran de prestar atención a los problemas de las familias y al de la integración laboral de las mujeres, no habría merecido la pena todo el proceso de integración), el nuevo tipo de recursos institucionales y profesionales que se establezcan habrá de estar en condiciones de asumir tanto la dimensión cuidado como la dimensión educación. Por eso conviene hablar de *políticas de infancia*. La escuela infantil puede ser un elemento clave de esas políticas pero debe haber necesariamente otros agentes que atiendan a las múltiples dimensiones en que se plantean las demandas y necesidades de niños y familias. Son demandas que tienen que ver con la salud, con la alimentación, con el ocio, con la facilitación de la igualdad de género, con la

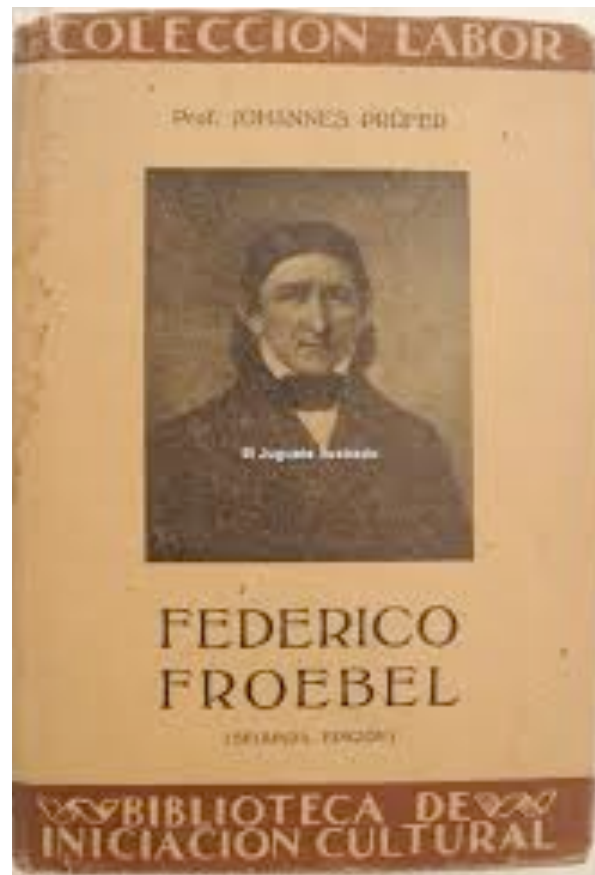
incorporación de las mujeres al mundo laboral, y, en general, con la calidad de vida. Todo ello requiere de políticas de infancia que vayan más allá de la escolarización.

Naturalismo vs. Instrucción (Juego vs. Alfabetización).

El segundo eje en torno al cual ha girado la atención a los niños pequeños es el que se refiere al contenido mismo de la atención proporcionada, lo que supuestamente se debe hacer con los niños y niñas que acuden a las instituciones o servicios dedicados a su cuidado. El objetivo debe ser controlar su desarrollo e imbuirlos de pautas culturales y sociales o, situados en otro enfoque, crear un ambiente que promueva el desarrollo natural del niño. Esto es lo que Genishi, Ryan, Ochsner y Yarnall (2001) han propuesto como el contraste entre el planteamiento del filósofo Locke (tratar al niño *tanquam tabula rasa*, esto es, como si él / ella fuera un recipiente vacío que debe ser llenado) y el enfoque de Rousseau (considerarlo como alguien que tiene que ser dejado libre de ataduras para que pueda desarrollarse de forma autónoma). Con esas palabras u otras, ambas perspectivas de educación siguen subsistiendo hasta hoy en día.

La mayor parte de los sistemas de atención a los niños pequeños, especialmente aquellos más orientados a una visión escolar de la educación infantil, hicieron predominar la visión instruccional y alfabetizadora. Al menos en España, los dispositivos generados por las políticas de infancia nunca fueron exclusivamente asistenciales. Incluso las iniciativas a favor de los niños pobres solían ser completadas con la educación formal y casi sistemática de las primeras letras y las nociones de la religión y la moral. Este objetivo de superar la mera función asistencial de escuelas infantiles comenzó a aparecer desde el principio. En 1866, Julián López, Director de las Escuelas Infantiles en Barcelona, escribió que *"nuestras escuelas infantiles no tienen nada en común con las escuelas infantiles que se encuentran en algunos países extranjeros donde los niños son instruidos memorísticamente"*, e invitó a todos

a seguir los pasos de Montesino que proponía la educación infantil como un desarrollo de la inteligencia, los sentidos y el cuerpo." (López Catalá, 1866)



La influencia de Froebel en los albores de la educación infantil española fue muy importante, sobre todo porque se llenó de contenido educativo la idea vaga e indefinida de la asistencia infantil prevista por los pioneros. Herencia Froebeliana fue la importancia otorgada a la higiene, la atención a las necesidades psicológicas de los niños, así como a sus demandas de afecto, el papel otorgado al juego como potenciador del desarrollo, la necesidad de formar a los profesionales, etc. Pero, Froebel fue introducido en España por los pedagogos liberales y fue adoptado como marco ideológico de los movimientos nacionalistas, lo que provocó el rechazo por parte de los conservadores y los partidarios de una idea más tradicional de la educación. Los conservadores declararon que Froebel había cometido tres grandes errores: *"afirmar que un niño es bueno por naturaleza, plantear que la educación es clave para el desarrollo natural de las*

personas como seres racionales, y defender que hay que respetar siempre la libertad del niño". Para la pedagogía conservadora de aquellos tiempos, eran ideas peligrosas: la educación infantil se concebía como un proceso destinado a transformar el niño en adulto, algo que le debía llevar a superar las debilidades innatas que su estado (la infancia) acarrea. Algunos pedagogos conservadores creían que esa idea de que la educación debe dejar que el niño crezca y facilitar su desarrollo autónomo era, simplemente "*la negación de todo el sistema pedagógico*" (García Navarro, 1916).

La influencia de Froebel continuó con María Montessori, que vivió en Barcelona desde 1918.



Maria Montessori

Muchas escuelas, generalmente de élite, adoptaron el sistema Montessori. Se valoraba mucho el enfoque científico que Montessori había dado a su programa educativo y la variedad de materiales utilizados. Se valoraba también la relevancia otorgada a la educación de los sentidos, a la manipulación de objetos y a la experimentación libre de los niños. Ideas

todas que rápidamente fueron adoptadas por las escuelas más avanzadas.

Buena parte de la Pedagogía de infancia europea bebió de las mismas fuentes: Dewey, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Montessori... Eso y el hecho de que algunos de ellos fueran médicos, así como el sentido asistencial dado a la atención de la niñez, les hizo dar mucha importancia a la salud de los niños, a sus hábitos de alimentación y limpieza. Se centraron más en el contenido de la educación que en los contextos donde ésta se producía.

Fue con la llegada del padre Manjón cuando, al menos en España, se desarrolló una propuesta con sus propias características pedagógicas: lecciones al aire libre, uso de juegos como recurso didáctico, artesanías como proceso de desarrollo de las habilidades, uso del teatro hecho por los niños como herramienta de aprendizaje, etc. Su propuesta pedagógica tuvo mucho éxito y cuando murió,



Padre Manjón

en 1923, ya había 400 escuelas Ave María por toda España, algunas de las cuales todavía siguen funcionando hoy en día.

Durante el siglo 20, la Educación Infantil española progresó de una manera incierta, con algunas experiencias modélicas y muchas de baja calidad. Sin embargo, las corrientes de innovación pedagógica que siguieron (el movimiento de la Escuela Nueva, las nuevas escuelas freinetianas, montessorianas y decrolianas, la Institución Libre de Enseñanza, los movimientos de renovación pedagógica, y un largo etc.) fueron un soplo de aire fresco a la educación de la niñez. Los juegos y actividades libres de los niños adquirieron un gran valor, se promovió un intenso contacto con la naturaleza, mejoraron los recursos didácticos y la experimentación sensorial. Aunque no en todas las regiones por igual, la educación alcanzó un buen nivel.

La llegada del régimen franquista supuso un frenazo en el progreso pedagógico alcanzado hasta entonces. La pedagogía española tradicional se recuperó y lo anegó todo. Cualquier iniciativa que llegaba del extranjero era rechazada sin paliativos. Un concejal del Ayuntamiento de Barcelona, escribió lo siguiente en el diario La Vanguardia el 17-IX-39,

"Tenemos que lograr la transformación de esa educación que se ha dado en llamar española, aunque es española sólo por su residencia ... resultó ser tan solo el reflejo de las orientaciones extranjeras de Pestalozzi y Froebel, de Decroly y Montessori ... y se inspiró, en exclusiva, de las nociones de la Revolución Francesa de libertad, igualdad y fraternidad, a través de lo cual se llegó a la escuela sin Dios "

Muchos maestros fueron depurados, cuando no simplemente aniquilados. La tres ideas básicas del régimen de Franco, "patria, religión y familia", junto con la gran influencia de la Iglesia católica, constituyeron un escenario perfecto para volver a una idea de la educación de la niñez muy vinculada a la familia, a la instrucción y a las ideologías moralistas, así como, por supuesto, a un estilo educativo autoritario. "Con respecto a la educación pre-escolar, escribió Bohigas en 1943, la acción educativa se limita a la esfera

de la familia y la de la Iglesia ... No debemos descuidar estos años: sería como entregar la formación de nuestros hijos a las influencias extrañas; durante estos años, los niños pertenecen casi exclusivamente a la familia. La familia es la única responsable y su acción puede salvar a sus hijos" (Montes I Pujol, 1990)

La llegada de la democracia significó un nuevo giro a los planteamientos pedagógicos de la educación infantil en España. La influencia europea, sobre todo italiana, era fuerte y la sociedad española fue poco a poco asumiendo la importancia de la educación temprana para fortalecer el desarrollo del bebé y enriquecer sus experiencias tanto en el ámbito intelectual, como emocional y social. Por eso, cada vez más, la atención educativa proporcionada a los niños pequeños se concibe como una acción que crea contextos enriquecedores donde todos los niños pueden desarrollar sus capacidades de forma equilibrada y sentirse felices.

Los Nuevos retos de las pedagogías de infancia

Llegados a este punto, tenemos que reconocer que la Pedagogía (las pedagogías) de Infancia está en un momento dulce aunque muy exigente. Los últimos tiempos han sido pródigos en novedades relevantes tanto en lo que se refiere al conocimiento de los mecanismos que dirigen y condicionan el desarrollo infantil (neurociencias), al papel de la educación infantil en el desarrollo posterior de los sujetos tanto en su vertiente personal como escolar (Katy Silva, 2008; Proyecto Starting Strong III, 2013), a la disponibilidad de nuevas herramientas educativas en forma de metodología (especialmente el trabajo por proyectos y la revalorización del juego), a los nuevos contextos formativos de los profesionales (el aumento a 4 años de los estudios de magisterio ha supuesto una respuesta positiva a un vieja demanda del sistema educativo en España).

Pero, siguiendo con el razonamiento sobre el que se ha construido este texto (que las pedagogías de infancia han ido reconstruyéndose a medida que cambiaban las necesidades y demandas sociales) más allá de esos cambios, se han producido alteraciones muy sustantivas en la sociedad. Cambi (2006, pag. 213) se refiere a tres fenómenos emergentes que han cambiado los planteamientos pedagógicos:

1. El fortalecimiento de las corrientes *feministas*.
2. La nueva sensibilidad *ecológica*.
3. La creciente *multiculturalidad* creada por los movimientos migratorios.

Los tres componentes constituyen, efectivamente, grandes modificaciones en el ecosistema educativo. El tema del *feminismo* afecta a la pedagogía infantil por un triple motivo: (a) porque la mayor parte de las profesionales de la educación infantil son mujeres; (b) porque la educación infantil está muy vinculada a la conciliación de la vida familiar y laboral y eso afecta en gran manera a su condición femenina y a la misión que cumplen como profesionales y (c) porque la problemática de la igualdad de género es uno de los contenidos educativos que ellas deben trabajar con sus niños superando los modelos sexistas y combinando la pedagogía de la diferencia con la de la igualdad entre los sexos.

La aparición de los movimientos *ecológicos* ha supuesto un retorno al contacto con la naturaleza, algo que la educación infantil, afortunadamente no abandonó nunca. Se trata de otro amplio espacio de educación que incluye conocimientos y actitudes. También compromisos tanto individuales como institucionales. Probablemente nos falta una conexión más fuerte entre pedagogía y ecología, entre educación y ambientes sostenibles. Se trata de reencontrarnos con nuevos modelos de conexión entre escuela y territorio, entre cultura académica y cultura local. Aquella metáfora que hace ya más de 30 años dio título a un libro de Franco Frabboni (1980), *El primer abecedario el ambiente*, y que constituyó el libro de cabecera de muchos

profesores, vuelve a aparecer como el slogan de un nuevo paradigma pedagógico que supone toda una transformación de las propuestas educativas: escuelas ecológicas, mentes ecológicas, recursos ecológicos.

Finalmente, los constantes movimientos migratorios producidos a lo largo de todo el siglo pasado han cambiado sustantivamente las características de las familias y de los niños y niñas que reciben educación infantil. La progresiva interculturalidad exige nuevas respuestas educativas que busquen los comunes denominadores de poblaciones cada vez más polícrimas en sus creencias, modos de vida, modos de expresión y sistemas relacionales. La escuela está siendo llamada nuevamente a la construcción del consenso social, un consenso que debe comenzar desde la infancia. Nuevamente, como se decía en relación a la problemática del género, la interculturalidad va a exigir pedagogías de infancia que sepan combinar la diferencia con la igualdad, que sean capaces de propiciar modelos educativos capaces de afrontar aspectos tan cruciales en el desarrollo de los sujetos como es la equidad, el respeto a la diversidad y, a la vez, la necesidad de una convivencia rica.

Son los grandes retos de las nuevas pedagogías de infancia.

Referencias bibliográficas

- Bohigas, F. (1943). Orientación pedagógica. ¿La educación a quién corresponde?, *Consigna*, nº. 34, año III, Pg. 23.
- Cambi, F. (2006). *Las pedagogías del S.XX*. Madrid: Edit. Popular
- Flores d'Arcais, G. (1982). *Nuovo Dizionario di Pedagogia*. Roma: Edizioni Paoline.
- Frabboni, F. (1980). *El primer abecedario, el ambiente*. Barcelona: Fontanella.
- García Navarro, P. A. (1913). *Manual teórico-práctico de educación de párvulos según el método de los Jardines de Infancia de F. Froebel*. Madrid: Imprenta Hernando. Pg. 35.

- Genishi, C.; Ryan, S.; Ochsner, M.; Yarnall, M.M. (2001). Teaching in Early Childhood Education: Understanding Practices Through Reserach and Theory, in V. Richardson (Edit.). *Handbook of Research on Teaching. Fourth Edition*. Washington: AERA, Pg. 1175-1210.
- González Agapito, J.(1991. Educación Infantil e Industrializacion en Cataluña. En *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación*, nº 10, Pg.. 135-154
- Harms, Th. y Clifford, R. (1993). Studying Educational Settings, en B.SPODECK (Edit.). *Handbook of Research on Education of the Young Children*. New York: MacMillan. Pg. 477-492.
- Khôi's, Lê Thành (1986). Toward a General Theory of Education, en *Comparative Education Review*, 30 (1), Pg. 12-29.
- Montes i Pujol, J. (1990). La Educación Preescolar en España desde el final de la guerra civil hasta los años 60. *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación*, nº. 10. Pg. 155-185
- OCDE (2013) Starting Strong III - A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care. <http://www.oecd.org/edu/school/startingstrongiii-aqualitytoolboxforearlychildhoodeducationandcare.htm> (revisado el 27-XII-2013)
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2008). *Effective Pre-school and Primary Education 3-11 Project (EPPE 3-11) Final report from the primary phase: pre-school, school and family Influences on children's*
- VOLPI, C. (1981). Socializzazione infantile e Scuola di base: il problema delle regole educative, en Gozzer, G. y otros: *Oroscopo per la Scuola Primaria*, Armando. Roma.

Artículo concluido 10 de diciembre de 2013

Cita del artículo:

Zabalza Beraza, M.A. (2013): Pedagogía(s) de Infancia. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil),Vol. 2(3),pp. 17-36. Publicado en <http://www.reladei.net>

Acerca del autor



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.

La Educación Pikler-Lóczy: Cuando educar empieza por cuidar

Elena Herrán Izagirre

España

Pikler-Lóczy education: when education starts with caring

Elena Herrán Izagirre

Spain

Resumen

El sistema educativo que Emmi Pikler y su equipo establecen en el Instituto Lóczy en Budapest demuestra durante más de 60 años que el desarrollo sano y armónico de bebés y niños pequeños privados de familia y criados en institución es posible. Crea un entorno óptimo, humano y físico, para promover el desarrollo integral de la primera infancia en situación de crianza colectiva, en base a dos ejes: el establecimiento de una relación vincular privilegiada con un adulto estable que dispensa a cada niño y en cada ocasión los cuidados de la mejor manera posible, hasta sus más pequeños detalles, por lo que resultan ser cuidados de gran calidad, y la promoción de la total autonomía en el movimiento y la actividad infantil, sin ninguna intervención adulta directa, pero sí indirecta, para proponer, construir y reconstruir permanentemente los sucesivos escenarios que semejante actividad precisa. Se trata de una propuesta dialéctica que integra al sujeto, bebé o niño pequeño, y a su contexto de desarrollo, en mutua y continua transformación, por lo que también resulta ser psicogenética. Empieza por cuidar el cuerpo y promover su bienestar y, sistemáticamente, vuelve a él a restaurarlo, para que en los ámbitos en los que el bebé o niño pequeño no necesita su colaboración, la función motriz y la

Abstract

The educational system that Emmi Pikler and her team established at the Lóczy Institute in Budapest testified for more than 60 years that it was possible for babies and toddlers to have a healthy and harmonious development while growing up in institutions, without their families. This system creates optimal human and material surroundings to promote the full development of the child during early childhood and in a situation of collective education, on the basis of two principles: by establishing a privileged relationship of attachment with a stable adult who provides care in all its details in the best possible way, so it becomes high quality care; and by promoting complete autonomy in the child's movement and activity without direct intervention. The adult only intervenes indirectly in order to continuously propose, construct and deconstruct the scenes such activity needs. It is a dialectic proposition that integrates the subject, the baby or child, and the context of development in a mutual and constant transformation, which makes it psychogenetic too. It begins with bodily care and the promotion of the child's well being, and systematically goes back to re-establish it, so that in the areas where he does not need the adult's collaboration, the motor function and voluntary activity, the baby or small child may discover,

actividad voluntaria, pueda descubrir, desplegar y desarrollar todas sus posibilidades, si así lo desea. Por todo ello en Lóczy, educar empieza por cuidar.

Palabras clave: bebé y niño pequeño, cuidados de calidad, sistema Pikler-Lóczy, estabilidad, relación vincular, actividad autónoma, movimiento libre, cuidadora referente, actitud educativa, educación en colectividad.

unfold and develop all his capacities, if he wishes so. Thus, in Lóczy, educating starts with caring.

Key words: baby, toddler, quality care, Pikler-Lóczy system, stability, attachment, autonomous activity, free movement, reference caregiver, educational attitude, collective education.

Introducción

La educación temprana o primer ciclo de Educación Infantil (0-3) acapara en la actualidad y en nuestro entorno más atención, formación y recursos que nunca. En algunas comunidades autónomas la tasa de escolaridad temprana supera el 50%, cuestión que debería plantear una seria y profunda **reflexión** sobre su calidad a la luz de la relevancia, importancia y trascendencia que tiene la primera infancia en la vida del ser humano. A día de hoy esta escolarización es heredera de tradiciones educativas que impiden el establecimiento de su propia identidad. A grandes rasgos, se trata, por un lado, de la “primerización” de la Educación Infantil en su conjunto, y en especial del primer ciclo y por otro, de la “infantización” del quehacer educativo. Ambas tendencias, la primera fundamentalmente directiva, instructiva y escolarizante y la segunda, intuitiva, afectiva y maternante, no son más que los dos polos de la dialéctica de la escolarización desde su origen, cuya extrapolación en este ciclo educativo por la inmadurez de su alumnado resulta más evidente que en los siguientes. La experiencia educativa Pikler-Lóczy tiene otro origen: ayudar a los padres a optimizar la crianza sana y saludable en el contexto familiar, gracias a un profundo, exhaustivo y vanguardista conocimiento del desarrollo infantil de los primeros años de vida y de sus condiciones; conocimiento que además se ha demostrado eficaz en el contexto institucional -una casa-cuna-, al acoger a bebés y niños pequeños,

preservar su salud mental y garantizar una crianza saludable. Todo ello nos va a permitir visitar la Educación Infantil 0-3 e, incluso, reconstruirla desde sus cimientos.

¿Quién es Emmi Pikler?

Parece evidente que lo que se ha hecho en Lóczy durante 60 años: sustituir exitosamente a la familia durante los primeros años de vida, supera con creces la dimensión exclusivamente escolar. La biografía (Falk, 1986) de su fundadora resulta muy clarificadora al respecto. Emmi Pikler, tras los estudios de medicina en la universidad, se forma como pediatra en Viena junto a los profesores Pirquet y Salzer, de quienes aprende unas novedosas concepciones fisiológicas y de prevención de la salud para la época: investigar en fisiología supone observar el cuerpo vivo en su medio natural; prevenir tiene más que ver con la armonía y la interacción del individuo con su entorno que con medidas específicas asociadas a la enfermedad concreta. Para ellos, la práctica médica incluye el **interés por la vida** de los niños: no se les forzaba a comer ni una sola cucharada de más si no la aceptaban, en caso de enfermedad no se les recluía en la cama sino que se les preparaba un rincón de juego adaptado, la ropa era cómoda y no limitaba los movimientos, una parte importante de la vida diaria se hacía al aire libre, o incluso los exámenes médicos a cada bebé o niño

pequeño, sano o enfermo, se hacían con infinito cuidado sin que llorara. Al mismo tiempo, le llama la atención que la incidencia de accidentes en niños de familias acomodadas fuese mayor que en los de familias obreras, menos constreñidos o incluso instruidos en lo relativo a la motricidad, lo que le ayuda a perfilar su hipótesis sobre la conveniencia, tanto desde el punto de vista físico como del psicológico, de la libertad de movimientos sin intervención adulta alguna desde el mismo nacimiento.

Casada con un pedagogo progresista, su experiencia familiar completa su particular concepción de la infancia: en los años treinta pone en práctica estos principios con su propia hija cuyo ritmo, iniciativas, libertad de movimientos y de juego deciden respetar, asegurándole las condiciones precisas para un desarrollo armónico. De vuelta en Hungría y durante 10 años como **pediatra de familia**, atiende a más de 100 bebés y niños pequeños en sus casas, asesorando de manera particular y detallada a las familias y, sobre todo, generando en los padres confianza en la capacidad de sus hijos de desarrollarse sin intervenir directamente en su actividad más que en los momentos de los cuidados: cambio, comida o vestido, y hacerlo de manera personal. Simultáneamente les enseña a preparar, cuidar y transformar el entorno, y a observar y a disfrutar de sus hijos, lo que genera un bienestar recíproco: satisfacción materna y apacibilidad infantil (Pikler, 1985a). Van a ser los primeros "niños Pikler", niños alegres, curiosos, vivos y activos, bien vinculados a sus padres y a su entorno, que se desarrollan armoniosamente. Por su parte estos padres, a pesar de que el sistema de educación familiar que Emmi Pikler les propone les obliga a reflexionar sobre su propio rol, organización de vida, modos relacionales y entorno, ponen en práctica sus consejos y al hacerlo constatan que sus hijos adquieren interesantes experiencias durante sus actividades independientes y por ello, se sienten profundamente orgullosos y satisfechos. Estos "niños Pikler" han probado con su vida, su trabajo, y especialmente, con la educación que han dado a sus propios hijos y su comportamiento como padres, que la

ayuda que sus padres recibieron ha sido beneficiosa (Falk, 1986).

¿Qué es el Instituto Lóczy de Budapest?

A partir de 1946 Emmi Pikler, aplicando los mismos principios que habían guiado su trabajo con familias, se pone al frente de la casa-cuna de la calle Lóczy de Budapest, a sabiendas de que las condiciones eran adversas y las dificultades, numerosas. En esta nueva etapa se propone tres objetivos fundamentales e íntimamente relacionados entre sí: primero, demostrar que las condiciones para un desarrollo infantil sano - físico y psíquico- son posibles en una institución, segundo, probar en ella su sistema educativo y tercero, realizar observaciones longitudinales sistemáticas sobre los bebés y sobre sus circunstancias cotidianas de vida, por su parte, rigurosamente establecidas y controladas. El **sistema educativo** que propone consiste en proporcionar unos cuidados personalizados al máximo, un marco de vida estable, un entorno adaptado a las necesidades funcionales de cada edad y, en especial, en promover la completa libertad de movimientos. Este giro copernicano dentro de la casa-cuna no está exento de resistencias, por lo que tras tres infructuosos meses de trabajo expulsa a todas las cuidadoras anteriores para contratar a chicas jóvenes sin formación profesional, pero interesadas en la educación infantil.

Se les enseña a dispensar los cuidados - cambio de pañales, baño, vestido, comida y sueño- de manera precisa y coherente, a la vez que respetuosa y tierna, sistemáticamente atenta a las necesidades y señales individuales, respondiendo y ajustándose a cada ritmo particular, lo que genera en cada niño alegría, intimidad y seguridad con un adulto que conoce bien, mientras se teje entre ambos una íntima relación personal, un vínculo fundamental. También se les enseña a observar las expresiones, las actividades, los gestos y las posturas de cada bebé y niño pequeño, a hablarles mientras les cuidan,

anunciándoles lo que a continuación les va a suceder, efecto de su acción o de la interacción con el propio niño, así como a buscar su cooperación voluntaria, además de a colaborar con las demás educadoras del grupo en la tarea conjunta y compartida a la vez de ocuparse de cada niño y del grupo. Este **minucioso aprendizaje**, aparte de proporcionar a las cuidadoras una profunda confianza en la potencialidad infantil y un certero conocimiento de la evolución, las características y las condiciones de desarrollo de la primera infancia, les permite comprobar la íntima relación existente entre la calidad de los cuidados dispensados y la progresión de la actividad autónoma infantil. El niño que se relaciona de manera estable y segura con un adulto de referencia se siente a gusto, crece en armonía, se autorregula y es proactivo a la vez que cuidadoso en un entorno físico y humano favorable, adaptado a sus capacidades, gustos e intereses hasta los más pequeños detalles, en el que se le deja en completa libertad de acción y de movimientos: ropa variada y cómoda, material y juguetes atractivos y en buen estado, mobiliario seguro y sujeto, ambiente acogedor y un largo etcétera. El entorno físico incluye la sala de vida en la casa y el jardín, el patio y las terrazas al aire libre. Es al aire libre donde se desarrolla la mayor cantidad de actividad cotidiana posible, por lo que el equipamiento se duplica dentro y fuera: cambiadores, cunas, áreas de juego, juguetes y materiales.

De esta manera la cuidadora, al confiar en la capacidad infantil de desplazarse y jugar de manera autónoma, de familiarizarse con sus propias capacidades y de desarrollarlas permanentemente, de convivir con sus compañeros y conocer a cada uno de ellos, se puede centrar en exclusiva en su tarea de cuidar a quien corresponde, mientras sabe que los demás están bien. Esto es posible porque **cada niño también sabe** muchas cosas: se sabe persona importante para su cuidadora –suya de referencia o suya de su grupo-, sabe que cuando le llegue su turno de cuidados será su exclusivo e íntimo tiempo “a dos”, y mientras tanto, si expresa malestar o dificultad se sabe escuchado, entendido y respondido con una palabra, una mirada o un

gesto que le dispone a esperar o a buscar sus propias alternativas. En este tiempo el equipo educativo de Lóczy se va completando con pediatras, pedagogas, psicólogas, enfermeras, etc. Los ejes del modelo, cuidados de calidad y actividad autónoma, vertebran sus cuatro principios rectores (David y Appel, 1986, 2010; Falk, 1997, 2008a):

1. La actividad autónoma proactiva del bebé y niño pequeño es especialmente valiosa.
2. La estabilidad de las relaciones personales adulto-niño y, sobre todo, la relación privilegiada de cada niño con su adulto de referencia le proporciona un firme sustento emocional.
3. El niño necesita constante ayuda para tomar progresiva conciencia de sí mismo y de su entorno, de acuerdo con su nivel de desarrollo.
4. El resultado de la aplicación de los principios anteriores es un buen estado salud física en el niño, a la vez que puede considerarse su origen.

La metodología de trabajo de la casa-cuna de la calle Lóczy **traspasa sus muros** y en 1961 se transforma en una Casa-Cuna Metodológica y tres años después, en 1964, en el “Instituto de métodos pedagógicos para el cuidado del bebé y niño pequeño”. Desde entonces, al trabajo diario se añade la publicación de importantes manuales para cuidadoras, la elaboración de programas de capacitación y de formación profesional, además de la formación a pediatras y a otros profesionales para trabajar en guarderías. A partir de 1971 se convierte en el “Instituto Nacional de Metodología de las Casas-Cunas”, lo que incorpora tarea de investigación y de asesoramiento a otras casas-cunas húngaras. En la mayoría de ellas encuentran casos de hospitalismo de diferente grado, que si no consiguen paliar, sí evitar a corto plazo e intensidad razonable, gracias a la aplicación de sus consejos: estabilidad en los grupos de niños y educadoras, establecimiento de una verdadera relación personal y posibilidad real de permanecer activos, moviéndose, desplazándose y jugando en un entorno seguro y atractivo. Pero la tarea del Instituto no termina hasta, según las circunstancias individuales, devolver a los niños a sus familias

de origen ya en condiciones de criarlos una vez superadas las dificultades por las que fueron derivados, o darlos en adopción a familias apropiadas, y hacerlo con el mismo mimo y cuidado con el que se les había tratado desde su llegada y durante toda su estancia en el centro.

Los **cambios** sociales y familiares que acontecen en estos años en la sociedad húngara no son una cuestión baladí, pero el Instituto sabe igualmente mitigar sus efectos negativos gracias a su sistemático y riguroso trabajo; trabajo educativo que consiste en seguir ayudando a los niños a forjarse una personalidad sana y equilibrada que les permita establecer con el mundo -primero el familiar bien propio, bien adoptivo- unas relaciones saludables, cálidas y abiertas, convertirse en individuos afectiva, social y moralmente maduros, capaces de perseverar en sus metas, de responsabilizarse de sí mismos, de reflexionar y decidir independientemente, a la vez que de adaptarse a los intereses de los demás y a las exigencias de la sociedad que les toca vivir. Posteriormente cambiará de denominación a “Instituto Emmi Pikler” e “Instituto Pikler-Lóczy”, hasta el cierre de la casa-cuna en abril de 2011 y la disolución de la “Fundación Internacional Emmi Pikler” en octubre de ese mismo año. La Escuela Infantil Pikler abierta desde 2006, junto a la “Asociación Pikler-Lóczy de Hungría (MPLT)”, renovada en mayo de 2011 y la “Fundación Lóczy para los niños (LAGY)”, creada en septiembre de 2011, toman el relevo definitivo.

¿Aproximación, modelo, experiencia o educación Pikler-Lóczy?

La multiplicidad de nomenclaturas utilizadas para referirse a la aportación de Emmi Pikler y su equipo refleja su complejidad y riqueza. Es sin duda una valiosísima contribución al conocimiento humano en su conjunto y a ámbitos concretos de éste como la pediatría, la psicología, la pedagogía, la educación infantil, la atención temprana o incluso, las

escuelas de padres, para padres especialmente interesados en la crianza de calidad de sus hijos, pero que no se agota ahí, ni mucho menos. Se trata de la impecable **construcción** de un contexto de desarrollo humano que partiendo de la optimización de las condiciones humanas y físicas de la crianza natural en familia, llega a sustituirla funcionalmente durante la primera infancia, edad especialmente frágil tal y como muestra los casos de hospitalismo de la época, y lo hace con éxito gracias al establecimiento de un riguroso y exhaustivo sistema relacional capaz de satisfacer en bebés y niños pequeños tras su nacimiento y hasta los tres años – incluso un poco más tarde- todas las necesidades básicas: alimento, sueño, higiene, afecto, y otras muchas no tan básicas, como el conocimiento, la curiosidad, el interés, la conciencia y un largo etcétera, en un satisfactorio contexto institucional de crianza colectiva.

La concepción educativa Pikler-Lóczy para la primera infancia, inicialmente común tanto al contexto familiar como al institucional, tiene su **punto de partida** en cada bebé o niño pequeño concreto y en su idiosincrasia -gustos, capacidades, intereses, ritmos, necesidades, y un largo etcétera- a partir de lo que le ofrecen de la manera más ajustada posible determinadas condiciones de desarrollo en institución demostradas eficaces; tarea de filigrana que corresponde al equipo educativo que ha ido elaborando en base a sus principios rectores, todos y cada uno de sus quehaceres en fondo y en forma, hasta sus más pequeños detalles. Ningún acontecimiento o acción tiene sentido aislado de su protagonista o de sus circunstancias específicas, de la realidad del día a día en la que se produce y en cierto sentido, la conforma, ni tampoco se supone debida al azar. La comprensión del problema o dificultad guía la reflexión, plantea y replantea sus posibles orígenes, causas, alternativas o matices, discutiendo, comprobando y consensuando entre todo el equipo educativo la opción más adecuada para el caso, momento u ocasión, y a la vez que se toma la decisión, se ejecuta unívocamente y si se demuestra viable, se añade al monto de conocimiento teórico-práctico acumulado,

enriqueciéndolo y actualizándolo, o en caso contrario se desecha y empieza de nuevo.

En síntesis, se trata de un exhaustivo sistema educativo teórico-práctico en el que todos sus elementos están estrechamente relacionados entre sí y resultan mutuamente imprescindibles. ¿Cómo se concibe una **totalidad** de semejante calibre? El materialismo dialéctico (Wallon, 1963, 1980; Zazzo, 2004) lo denomina causalidad recíproca (Rigo, 1990, 2007): dependencia mutua a la vez que especificidad propia de cada uno de los elementos que lo conforman. Más allá de cuestiones ideológicas o paradigmáticas, la evolución psicológica humana o psicogénesis se produce desde el mismo nacimiento gracias a un proceso básico de construcción en el que nada se destruye, sino que se integra y supera mediante el advenimiento de sucesivos nuevos niveles a partir de la acción recíproca de los factores internos y externos, según las leyes de desarrollo -alternancia, integración y sucesión de preponderancia, funcionales- y la realización de un equilibrio entre las posibilidades actuales del niño y sus condiciones de vida (Wallon, 1980), de lo que encontramos admirables ejemplos en Lóczy.

Cada momento evolutivo resulta un conjunto, un sistema de relaciones que se especifica recíprocamente entre las condiciones humanas y las físicas de este entorno privilegiado, capaz de despertar y desplegar la vida no sólo física sino psíquica en toda su dimensión, en todos y cada uno de los bebés y niños pequeños a los que ha acogido a lo largo de su historia, a condición, evidentemente, de no llegar psíquicamente dañados. Y es así, porque su punto de partida es el **cuerpo**, el organismo y su bienestar, al que sistemáticamente vuelve una y otra vez, a cuidarlo, satisfacer sus necesidades o calmar sus tensiones y reequilibrarlo, para que pueda regresar a interactuar con el entorno en las mejores condiciones posibles, asegurando de esta manera las circunstancias para un desarrollo óptimo. La vida psíquica es el resultado de las relaciones entre un ser organizado como es el bebé o el niño pequeño y el medio -físico y humano- que le corresponde vivir, que en Lóczy se ha concebido y organizado especial y meticulosamente para la emergencia y

-progresivo y óptimo- despliegue de su persona. Estas estrechas relaciones se estructuran gracias a la maduración de la organización neurofisiológica individual y de los intercambios con el medio, a su vez resultado de esa misma maduración y de los estímulos ambientales.

En concreto, el recién nacido recibe de su cuidadora referente los **cuidados de calidad** que le corresponden agrupados -para evitar lo máximo posible interrumpir la actividad del bebé, sea la que sea- en la misma secuencia, horario y ejecución -biberón, cambio o bañocada día, día tras día, en un entorno especialmente diseñado -sucesivamente,



Foto n.1. Los cuidados en el modelo Pikler-Lóczy

cambiador, vestidor y cojín- y concienzudamente preparado para cada ocasión, y en cada gesto, movimiento o palabra que se le dirige se le deja un espacio, un tiempo para que responda y pueda participar activamente y cooperar (Hevesi, 1993), si así lo desea. Inicialmente serán respuestas reflejas que irán desvaneciéndose entre miradas intencionadas, sonrisas voluntarias, o movimientos cada vez más

controlados, hasta ser completamente sustituidos por sus inmediatos, más evolucionados, ya intencionados.

La **intervención adulta** es clave en este complejo sistema educativo y oscila entre física y humana. Es inevitablemente simbólica a la vez que moral. La primera es la intervención directa, es decir, la que trabaja en contacto físico con el cuerpo del bebé o niño pequeño, pero tratándolo como la



Foto n.2. Los cuidados en el modelo Pikler-Lóczy

persona que es y sin cosificarlo. Abre un fundamental espacio para lo humano, que el bebé nunca desaprovecha. El resto del tiempo duerme, descansa en su cuna, protegido de estímulos ajenos. De esta manera, en los cada vez más frecuentes y duraderos momentos de vigilia descubrirá paulatinamente su entorno: cuando esté con su cuidadora, sintiendo su tacto y su tono, captando sus gestos y descubriéndola (Tardos, 1992) y cuando esté solo, atendiendo a su cubículo, en el que a partir de un movimiento fortuito de la mano delante de sus ojos, ésta captará su atención y



Fotos n.3 y 4. Los cuidados en el modelo Pikler-Lóczy

la mirada le seguirá, para, tras un tenaz ejercicio, ser la mano la que dirija la mirada, y con ella abra su actividad voluntaria hacia el mundo exterior (Wallon, 1985; Kálló, 2013). Es el momento de la intervención indirecta, en la que el bebé o niño pequeño queda al albur de su propia actividad y la cuidadora pasa a un segundo plano, bien ocupándose de otro niño o de las condiciones físicas –recoger y reordenar el material o tomar notas, etc.-.

La psicogénesis es posible por la plasticidad del cerebro infantil que madura y se configura en interacción con este medio, permanente oportunidad de desarrollo al que se adapta y cuyo resultado son los diferentes niveles de actividad de los que cada niño es capaz; actividad a la que al entregarse y ejercitar en todas las modalidades a su alcance, necesariamente despliega, desarrollo, diversifica y finalmente domina para acceder a su inmediata, y así sucesivamente (Wallon, 1980a). En este sentido dialéctico, la experiencia Pikler-Lóczy reconceptualiza no sólo la pedagogía sino también la psicología de la primera infancia (Falk, 1997, 2008a, 2008b; Pikler, 1998, 1985b; Tardos y Szanto-Feder, 2000), de manera muy similar a la propuesta por Wallon (1948) y recogida por Rigo (1990, 2007), según la que psicología y pedagogía resultan inseparables por ser dos momentos complementarios de la misma **actitud empírica**; el sujeto – el bebé o el niño pequeño, en nuestro caso- se sitúa en el centro de la intervención educativa y la guía y específica, para tras comprobar sus efectos y resultados en él y en su actividad, volver a empezar. En síntesis, el término utilizado para referirse al sistema educativo Pikler-Lóczy será aportación, aproximación, pedagogía o experiencia en función de dónde se focalice el interés, ya sean cuestiones individuales, psicológicas, sistémicas, pedagógicas, familiares o institucionales. Evidentemente, da para ello y mucho más.

¿Cómo es el bebé o el niño pequeño según la concepción Pikler-Lóczy?

Como no podría ser de otra manera, ahondar en la concepción pikleriana de bebé y de niño pequeño lleva inevitablemente a profundizar en el contexto pikleriano de desarrollo infantil, y viceversa. El bebé o el niño pequeño que nos presenta la aproximación Pikler-Lóczy es radicalmente **diferente** a las concepciones al uso: es proactivo en su movimiento libre, autónomo en su actividad cotidiana, capaz de comprender el lenguaje que se le dirige y, especialmente en los cuidados, activo interlocutor.

Inicialmente, las únicas manifestaciones psicológicas que se pueden observar en el recién nacido son sus **movimientos**, que resultan ser diversos y presentar múltiples funciones y significados (Tran Thong, 1985b). Los movimientos de succión, respiración y viscerales corresponden a la **función vegetativa**, de musculatura lisa, mientras que los que se orientan al mundo que le rodea corresponden a la función motriz, de musculatura estriada (Wallon, 1980b). El tratamiento de ambas funciones en Lóczy es absolutamente vanguardista: se buscan las condiciones óptimas para su desarrollo, es decir, que crezcan físicamente, maduren neurológicamente y ejerciten sus progresivas capacidades y aprendan psicológicamente en el entorno más adecuado posible. Por ello, para favorecer la mejor progresión de la función vegetativa se procede despertando al recién nacido exclusivamente para cambiarle o bañarle y alimentarle, según su propio ritmo de sueño y en el orden que le corresponda dentro de su grupo (David y Appell, 2010). La naturaleza se encarga durante los primeros meses, gracias a la alimentación y el sueño, del rápido crecimiento corporal (Majoros, Tardos y Falk, 2002). Puede haber bebés que tengan un sueño muy profundo o que se agoten succionando y se duerman cada poco. Con ellos se mimará especialmente el momento y la manera más adecuada para despertarles y darles su biberón (Vincze, 2002).

También va a cuidarse especialmente la **ingesta**, bien porque el bebé se sacie enseguida o precisamente por lo contrario, por ser difícil de saciar. En el primer caso, ante los gestos de soltar la tetina, dejar de tragar la leche o girar la cabeza a un lado y otro, no se insistirá, pero sí se tomará rigurosa nota para saber si es puntual o habitual en el bebé en cuestión y conocerle, además de prever cómo funcionar con él en adelante, y en caso contrario, si el niño ha tomado toda la cantidad de leche que le corresponde más su extra correspondiente y sigue demandando, se le ofrece aún algo más, como por ejemplo un poco de infusión de rosa mosqueta, para poder sentirse saciado y relajar su musculatura visceral. Entre ambos extremos encontramos una casuística de hábitos y gustos digestivos muy amplia y variada, pero en todos ellos desde la primera toma y hasta la alimentación autónoma nunca se le forzará a comer lo que no quiera, ni se le dejará con hambre, sino que se potenciará la alimentación saludable, equilibrada y autónoma.

La maduración fisiológica y la maduración del yo corren paralelas. De hecho, la maduración de la musculatura visceral del aparato digestivo termina con el control autónomo y voluntario de los **esfínteres**. La investigación de Lóczy (Falk y Vincze, 1996) demuestra que este control supone un nuevo nivel de desarrollo que tiene como punto de partida la decisión del niño de no dar curso libre a la satisfacción inmediata de una necesidad y soportar la incomodidad de la tensión que supone hacerlo, con el objetivo de asimilar una norma adulta. A diferencia del control de esfínteres clásico, se consigue alrededor de los tres años, normalmente precedida del uso de la primera persona del singular y el pronombre "yo", el pis se controla antes de las cacas y las diferencias interindividuales de ritmo y duración son grandes, y no así la diferencia entre sexos, que no supera el mes. El niño está familiarizado con los términos pis y cacas, ya que al menos cuatro veces al día, día tras día, su cuidadora al cambiarle le ha mostrado y le ha descrito el contenido de su pañal, además de decirle que ella también va al servicio. El uso del orinal asimismo es radicalmente diferente: no se sienta si no es porque lo pide o de *motu*

proprio y se levanta cuando quiere (David y Appell, 2010). El cuerpo manda.

Con relación a la **respiración**, además de ropa amplia y cómoda, se procura que los bebés y niños pequeños estén tranquilos en un ambiente sosegado y no al albur de arrebatos emocionales -ni positivos ni negativos- ni, incluso, de que lloren más de lo estrictamente imprescindible (David y Appell, 2010), a pesar de que en algún momento o circunstancia, llorar sea un saludable ejercicio respiratorio (Wallon, 1985). Por su parte la respiración, progresivamente, incorpora la integración de la función tónica de la musculatura del tronco, que corresponde a otra función, la motriz, y a otro tipo de musculatura, la estriada. La función propiamente motriz se compone de un órgano -la musculatura estriada-, dos funciones -tónica y clónica- y tres tipos de movimientos -pasivo, activo y postural-, que se implican y condicionan mutuamente.

La **musculatura estriada** desarrolla dos actividades complementarias: la función clónica y la **función tónica** (Wallon, 1985). Esta última es la que mantiene en el músculo un cierto nivel de tensión que varía con las condiciones fisiológicas propias del sujeto o con las circunstancias del acto que está realizando. El tono es la contextura de la que están hechas las actitudes y las actitudes se encuentran en relación, por una parte, con la acomodación o la espera perceptiva y, por otra, con la vida afectiva (Wallon, 1939). Ambas cuestiones, la esfera perceptiva y los afectos también se van a poner bajo control de manera peculiar en Lóczy. De hecho, las cuidadoras mantienen un turno de cuidados estable que se repite con ocasión de cada comida, cuatro veces al día, cada día y que incluye avisar al siguiente niño de que le toca a él en cuanto termine con el inmediato anterior que ahora lleva en brazos, lo que le facilita ubicarse en el tiempo y en el espacio, anticipar lo que a continuación disfrutará y esperar con seguridad. Las cuidadoras, igualmente, no van a introducir manifestaciones emocionales intensas en su trato con los bebés y niños pequeños mientras les cuidan o acompañan en su actividad autónoma. Todo lo contrario. La relación adulto-niño es de calidad porque,

tras un reconocimiento mutuo y previo, favorece que el niño aprenda a señalar y finalmente a expresar de forma matizada sus necesidades específicas, exigencias relativas a sus gustos y también el sentimiento de su propio bienestar en el transcurso de la satisfacción de las necesidades corporales (Falk, 1990; Tardos, 1992, 2008a).

De manera que la cuidadora no añade intensidad a la emoción que pueda sentir el niño, aunque si él lo hace y se la dirige, ella la recibe de buen grado, aceptando sus gestos y manifestaciones e, incluso, verbalizándoselo a modo de espejo, de forma ajustada para seguir ayudándole a tomar conciencia de sí mismo y a ubicarse en la situación que le toca vivir. Es llamativo el bajo número de **conflictos** que tienen lugar en Lóczy. Entre los cuatro y

la cuidadora para proteger a alguno, ya que los demás siguen siendo una oportunidad de juego y ahora, además, emerge una actividad nueva: la imitación. A lo largo del segundo año de vida aparecen disputas de relativa intensidad, normalmente por objetos o construcciones y a los tres años -coincidiendo con la emergencia de la identidad y del control de esfínteres- se observan intercambios significativos y relaciones claramente preferenciales (David y Appel, 2010).

Los conflictos son inherentes a la **socialización**, por lo que también forman parte del proceso de apropiación de reglas y normas imprescindibles para la convivencia, a condición de no poner en juego la relación mutua. Todas estas reglas no tienen la misma entidad, ni son igualmente importantes a la hora de facilitar la convivencia, y así deben ser



Foto n.5. Autonomía

los ocho meses, los bebés parecen resultar mutuamente atractivos “juguetes” cuyo encuentro es una importante fuente de placer a observar, tocar, chupar, etc. A partir de los ocho meses, a veces se molestan entre ellos de manera que el placer disminuye un tanto, lo que puede forzar la intervención puntual de

tratadas con el niño cuando éste se enfrente a ellas o a un límite concreto e igualmente difícil de asumir: unas serán “rojas”, incuestionables, otras serán “rosas”, firmes pero negociables, y otras serán convenciones “azules”, más asociadas a gustos o maneras personales de hacer del adulto. En cualquier caso, le

corresponde a éste mantener una actitud de ayuda, sostén y comprensión, ejercer un talante esencialmente negociador dando tiempo para que sea el propio niño quien, siempre que sea posible y lo es las más de las veces, tome la decisión final (Tardos y Vasseur-Paumelle, 1991).

Otro tipo fundamental de movimientos que Emmi Pikler (1969, 1979, 2001) ha investigado profusamente son los que provienen de la **función clónica** del músculo. Supone el encogimiento y alargamiento simultáneo del propio músculo, del que se sigue el desplazamiento del miembro y su puesta en movimiento, siendo éste según qué estímulo lo produzca, pasivo, activo y postural (Wallon, 1980b). El movimiento **pasivo** o exógeno se debe a estímulos externos, de

desaparecen después del nacimiento, para convertirse en los primeros de una serie que en etapas sucesivas y a través de la búsqueda de las posturas necesarias y de los puntos de apoyo apropiados conducen al niño desde la posición de acostado a la posición de pie (Pikler, 1969, 1985; Tardos, 1966). Las manos de las educadoras de Lóczy (Tardos, 1992) son especialmente seguras y hábiles a la hora de levantar, sostener y posar a los recién nacidos y promover en ellos experiencias corporales positivas desde el primer momento (Falk y Tardos, 2002; Falk, 2013) y así evitar que la cabeza caiga sin control o los movimientos sean bruscos, lo que generaría un rápido e intenso incremento del tono muscular y despertaría los reflejos antes mencionados, a la vez que la percepción del vértigo, miedo y malestar asociados.



Foto n.6. Autonomía

entre los que sobresale la gravedad. La tetanización muscular avanza junto a reacciones secundarias de compensación y reequilibrio, más o menos intensas, reguladas por los reflejos laberínticos y cervicales (Magnus y Kleijn, 1920). Estos reflejos, que ya se observan en el feto, son responsables del enderezamiento de la cabeza. Normalmente

El movimiento autógeno o **activo** de todo el cuerpo y de sus partes en su contexto exterior es el origen de la locomoción; el desplazamiento proactivo en el espacio en sus diferentes modalidades, que culmina en la bipedestación o marcha voluntaria. El tercer y último tipo de movimiento que completa uniéndose íntimamente a los anteriores es el propioceptivo o **postural**, que da lugar a movimientos mímicos y vocales, cuyo carácter expresivo es fundamental y que corresponden a la función afectiva, eminentemente tónica, de intercambio y comunicación con el entorno. Este tipo de movimiento es masivo en el tiempo de cuidados corporales, momentos clave de la interacción adulto-niño de Lóczy. Si los gestos adultos son suaves y llenos de ternura, si al recién nacido se le

toma en cuenta en el proceso y en la forma de satisfacer sus necesidades, si se le permite sentir que tiene conciencia y es sensible a todo lo que le pasa, el niño no sólo refuerza su sentimiento de eficacia, sino que también es protagonista y agente de la coordinación, del intercambio y del diálogo entre ambos, lo que le anima a participar y a cooperar activamente

(Falk, 1990; Tardos, 1992; David y Appell, 2010; Vincze, 2013). Al mismo tiempo, los movimientos vocales se ejercitan intensamente para poco a poco limitarse a los propios del

retraso significativo en ausencia de enseñanza, adiestramiento motor o ayuda directa o indirecta –mediante consignas favorables o prohibiciones- por parte del adulto.



Foto n.7. Autonomía

entorno (Wallon, 1980), que enseguida serán asimilados como instrumento de la función del lenguaje (Hevesi, 1978).

Emmi Pikler (1969, 1985b) investiga y analiza el desarrollo motor tipo “Lóczy” o sin intervención adulta alguna, mediante una sistemática **observación** longitudinal en el contexto habitual de vida del propio Instituto que asegura la completa libertad de movimientos de los bebés y niños pequeños gracias a unas relaciones satisfactorias con el adulto y unas condiciones físicas favorables para que el movimiento se produzca por propia iniciativa: ropa adecuada, amplia y flexible, un “área de juego” o espacio suficiente y seguro, cada vez más grande en función de la edad hasta poder jugar por todo el “espacio de vida”, con los muebles sólidamente fijados al suelo, para que puedan agarrarse a ellos sin riesgo. En estas condiciones también se demuestra que el desarrollo del movimiento que se inicia tumbado boca arriba y llega hasta la marcha estable y regular, se produce sin

Entre ambos momentos aparecen otros movimientos y **posturas intermedias**, función conjunta del ritmo individual, las disposiciones propias, las posibilidades de realización y nivel actual conseguido, así como de la maduración orgánica y del sistema nervioso, que constituyen la trama del desarrollo motor y preparan al organismo para movimientos ulteriores más complejos (David y Appell, 2010). Son: volverse de la posición dorsal a la de costado y volver a la dorsal boca arriba, volverse de la posición dorsal a la ventral y volver a la dorsal, jugar tumbado sobre el vientre, vueltas alternadas, rodar, reptar, gatear, todos los grados intermedios para sentarse, arrodillarse con el tronco erguido, ponerse de pie y descender desde cada una de estas posiciones.

En su transcurso, los bebés y niños pequeños se muestran especialmente activos, cambian con frecuencia de postura e incrementan la agilidad y velocidad de sus desplazamientos. Además, la estabilidad en el desarrollo de la motilidad, unida a su proactividad, apuntala el deseo de moverse, actitud imprescindible para una evolución afectiva, intelectual y psíquicamente favorable, a la vez que transforma las relaciones entre el niño y el adulto en más serenas y equilibradas.

Estos movimientos de aparición regular en el tipo de desarrollo motor “Lóczy”, es decir, natural sin intervención adulta alguna, en cambio, pueden inhibirse si el comportamiento adulto lo contraría puntual o sistemáticamente. En conjunto, el movimiento de este tipo demuestra ser más rico, variado y de mayor calidad que los habituales en los que hay intervención adulta y ello se debe a que las posturas y movimientos que el niño ejecuta por voluntad e iniciativa propias van asociadas a la progresiva maduración del sistema nervioso y del muscular, al gradual equilibrio y control de la

gravedad, así como a la sucesiva coordinación global de todas las partes del cuerpo, lo que evita la aparición de rigideces, tensiones y desequilibrios y sus correspondientes compensaciones, además de torpeza, y a nivel más psicológico, confusión entre expectativas y capacidad motriz, así como errores en la percepción espacio-temporal y el autoconocimiento (Tran Thong, 1985).

En síntesis, el movimiento es sustento de la acción y supone permanente combinación y encadenamiento de sucesivas posturas, que son manifestaciones del tono muscular y de sus variaciones bajo influencias vestibulares -por acción de la gravedad- y de las modificaciones intero, propio y exteroceptivas -propias de la acción interna y externa del organismo-. El tono es lo que puede mantener a los músculos en la forma que les ha dado el movimiento cuando éste cesa y acompaña al movimiento para sostener su esfuerzo a la medida de las resistencias encontradas, pero puede separarse de él y transformarse en actitud estable, es decir, en inmovilidad no pasiva sino eminentemente activa (Wallon, 1985). La **integración tónica y postural** es extremadamente compleja y se asegura mediante la participación de un gran número de centros escalonados a lo largo del sistema nervioso central, especialmente en el bebé y niño pequeño, en los sistemas reticular, extrapiramidal y cerebeloso. Esta integración es el origen no sólo de la función motriz sino de todas las demás funciones psíquicas entre las que el tono, las actitudes y las posturas establecen permanentes relaciones de solidaridad y de interacción mutua (Tran Thong, 1985). Observemos por un instante algún vídeo o fotografía de los bebés y niños pequeños de Lóczy. Son de infinita belleza.

El movimiento de las extremidades del cuerpo es también activo. En especial el de la **mano** y los dedos, que da lugar a la prensión y a un importante número de movimientos derivados de ésta, a la manipulación en sus diferentes modalidades, al desplazamiento de los objetos próximos y al establecimiento y desarrollo de múltiples esquemas sensorio-motores, mediante los que asimilará las características de los juguetes u objetos de su entorno y procederá a relacionarlos, hasta llegar a realizar diferentes combinaciones,

configuraciones o construcciones con ellos, lo que además de promover su desarrollo intelectual también mejora su desarrollo físico y su autoconocimiento (Tardos, 1966; Kálló y Balog, 2013). La prensión y la locomoción son actividades exclusivamente humanas: nos caracterizan diferencialmente como especie, lo que les otorga una importancia añadida en ambas vertientes, psicológica y pedagógica, de su evolución.

Ya hemos señalado con anterioridad que el descubrimiento de la mano inaugura una etapa fundamental en el desarrollo psicológico del bebé, ya que su atenta observación -alterna y conjunta-, volteo, contacto mutuo y todo el juego que es capaz de desarrollar con ellas, preceden y preparan la manipulación. Por ello en Lóczy no se ofrece ningún objeto hasta que el bebé se **observa regularmente** sus manos o muestra interés por lo que le rodea, cosa que sucede alrededor de los tres o cuatro meses. El primer objeto de juego que se procura es una tela de algodón (35x35 cm.) de color vivo que atraiga su atención y, a continuación, objetos fáciles de asir y de poco peso, -una pelota de mimbre, un muñeco o animal de goma o tela-. A los seis meses puede jugar con objetos más pesados, anillas unidas por un lazo o cadena, pequeños boles y otros objetos de distintos materiales con los que descubre que puede hacer ruido, los puede frotar, golpear, etc. Poco a poco detiene su acción y observa el objeto de su mano sonriendo, para volver a iniciarla incorporándole pequeños ajustes voluntarios o coyunturales, en la misma postura o en otra diferente, iniciando la actividad circular (Baldwin, 1895). Enseguida, coge un objeto con cada mano, los mira alternativamente, los junta, los separa, los golpea etc., anunciando la bipartición diferencial del cerebro (Wallon, 1985), lo que supone un paso de gigante en el proceso de cefalización y lateralización corporal asociada: una mano dirige y la otra acompaña, aunque de momento sólo lo haga tímidamente. Va a aplicar todos los esquemas y movimientos aprendidos para comparar, clasificar y diferenciar los objetos por sus características, además de manejarlos con más destreza y menor esfuerzo.

Durante el segundo semestre de vida sus movimientos globales facilitan la manipulación, que se va diferenciando según las características del objeto en cuestión a la vez que los dedos se mueven con mayor **finura y rigor**. Disfruta dejándolos caer o lanzándolos, para ir a continuación a recuperarlos. También procede a investigar qué hacer sin cogerlos realmente, sino empujándolos directa o mediante otros objetos, los recolecta, esparce, etc., a la vez que comprueba todas las posibilidades que se le ocurren. Poco a poco y para el final del primer año pasará a manipular objetos más pequeños, que requieran más finura y habilidad, e incluso a hacerlo con ambas manos. Otro momento especial tiene lugar cuando introduce un objeto más pequeño en uno abierto más grande y lo saca, y reiterar la acción tantas veces como desee. Estos contenedores van a permitir nuevas actividades significativas: recolectar, actividad normalmente asociada a la locomoción y que alrededor del año se transforma en coleccionar, así como explorar los rudimentos de la construcción. A juntar por similitudes se añade apilar, poner en fila, en grupo o encajar. Estas actividades de gran complejidad se pueden observar a condición de reponer piezas y objetos adecuados al nivel y tipo de actividad e interés presente y de retirar los que no se utilizan.

¿Cómo es la educación Pikler-Lóczy?

El contexto de desarrollo Pikler-Lóczy es un sistema educativo dialéctico creado a partir de una concepción visionaria de la primera infancia y del imprescindible establecimiento de sus correspondientes condiciones de existencia, humanas y físicas, tanto en el contexto familiar como en el institucional. Centrándonos en este último que es el que fundamentalmente analizamos en este artículo, vemos que su punto de partida, y resultado a la vez, es la permanente optimización de la educación temprana de calidad. Es un sistema especialmente complejo, integral y autorregulado en el que todos sus elementos son imprescindibles en sí

mismos y en las relaciones que establecen con todos y cada uno de los demás. No sólo no sobra ni falta nada, sino que cualquier variación aislada afecta al conjunto y viceversa (David y Appell, 2010). Las **“reglas de oro”** de Lóczy dan una primera idea de su integrada y justa dimensión: “el diablo habita en los pequeños detalles”, “no poner al niño nunca en una posición que no domine por sí mismo”, “ni una cucharada de más”, “confiar, confiar y confiar en la capacidad del niño”, “la autonomía no es una obligación sino un derecho”, “no prometer nada que no se pueda cumplir”, a las que algún refrán húngaro, como “el hambre es un señor muy grande”, o frase doméstica como “las paredes de Lóczy hablan” pueden acompañar.

En realidad, dan cuenta del efecto de ciertas **actitudes educativas** claves de este sistema educativo. Por supuesto que el diablo no ceja en educación y en especial en la de bebés y niños pequeños. Nada en el día a día se improvisa ni se deja al azar o sin rematar adecuadamente, porque desbarataría el conjunto, y mucho menos en lo relativo a los cuidados que constituyen el núcleo duro del sistema. La fragilidad es muy grande a pesar de la plasticidad cerebral, como desgraciada pero muy claramente demuestra el hospitalismo. No poner a un bebé en una posición que no domine o no darle ni una cucharada de más o darle un extra si así lo demanda, supone no sólo aceptarle, respetarle, sino tener un profundo conocimiento de las capacidades infantiles y confiar en ellas. Saber mantener un diálogo tónico fluido no se puede improvisar, exige conocimiento mutuo, lo que a su vez requiere estabilidad, homogeneidad en el trato y los cuidados entre las cuidadoras del grupo, tiempo de preparación, así como saber y querer tratar al niño como la persona que es (Falk, 1968). Pero además, a la vez que ubica al bebé o niño pequeño en el centro de la atención y la tarea, estas maravillosas reglas de oro protegen a la propia cuidadora de posibles frustraciones o equívocos, preservándola en su rol profesional, que no maternante (Falk, 1979).

Ahondamos un poco más en la educación Pikler al revisar los **factores de éxito** de la experiencia Lóczy según David y

Appel (2010), que amplían el foco y nos presentan algunos de sus actos educativos conjuntamente con sus correspondientes efectos. En primer lugar, se promueve la **estabilidad** en la vida y en las relaciones con los bebés y niños pequeños. Se procura que desde su entrada en la institución sea la misma cuidadora la que se haga cargo de él o ella durante toda su estancia, y no cambie de grupo, o incluso de sala de vida, y en caso de que sea inevitable, se le comunica con tiempo y se le prepara para esta nueva circunstancia. De hecho, su organización y planificación es exhaustiva y compleja hasta los más mínimos detalles, de manera que suprima cualquier factor de estrés añadido. En segundo lugar, se trata al niño como a una **persona**. En situaciones colectivas al uso hay una tendencia a ahorrar tiempo, a mecanizar las tareas, a lo que se añade la particular manera de ser y hacer de cada cuidadora, lo que impide al niño sentir y elaborar la continuidad de su existencia y de su personalidad en ese contexto. Lóczy, en cambio, propone “el arte del cuidado” (Falk, 2013; Pikler, 2013; Vincze, 2013) y establece una “coreografía” para que la atención corporal sea estable y todas las cuidadoras la realicen de manera homogénea. Además, todo el sistema de funcionamiento pedagógico se basa en la observación individual, de manera que se le toma en consideración a la vez que la intervención se ajusta a cada niño concreto en cada momento específico. Evidentemente esta forma de relacionarse con el bebé y niño pequeño tiene un valor añadido: la indispensable ayuda para el establecimiento de la identidad personal.

En tercer lugar, se crea una **relación privilegiada** y especialmente significativa con la cuidadora principal o de referencia, a partir de la estabilidad y la permanencia de cuatro educadoras por grupo. Cada día, todos los bebés y niños pequeños van a disfrutar de unos cuidados de calidad con su cuidadora de referencia, en los que va a comunicarle su atención, interés y afecto por todo lo que es y puede y quiere hacer. Algo que inicialmente parece un monólogo, enseguida se transforma en un diálogo tónico y en uno real, verbal, ya que alrededor de los cinco o seis meses le llegan a distinguir comportándose diferencial-

mente con ella. En cuarto lugar, se preserva el desarrollo psicomotor e intelectual **sin intervención adulta**, pero que a su vez, tiene como origen una relación afectiva, un vínculo emocional estrecho y satisfactorio y un profundo conocimiento del niño (Tardos, 2006, 2008b). Sin duda sorprende la calidad de la implicación de los niños de Lóczy en su actividad autónoma. Es placentera y desarrolla su atención, concentración, perseverancia, gusto por el esfuerzo y por el logro de *motu proprio*, así como desarrollo psicomotor armonioso y equilibrado, y seguridad y habilidad corporal. Se producen escasísimos accidentes. Llegados a este punto hay que subrayar la importancia de la estructuración de los espacios -tanto al aire libre como en la sala de vida-, del equipamiento y del material y juguetes con el que se dota, ya que es lo que va a dar soporte a la actividad autónoma y va a condicionar su evolución (Falk, 2009). En quinto lugar se procura superar los límites de la propia **institución, abriéndola** al entorno y enriqueciendo la socialización y diversificando las relaciones sociales. Todos los trabajadores de la institución son conocidos, pero cada uno desde su tarea y rol dentro de la propia institución. De hecho con algunos de ellos los niños realizan diferentes actividades a las habituales con sus cuidadoras que, además de disfrutar con ellas, amplían su horizonte, relaciones y conocimiento.

La escasa incidencia de conflictos entre los niños de Lóczy se supone se debe en parte importante al factor humano, es decir, a la satisfacción de las necesidades durante los cuidados mediante una estrecha relación y la tranquila y distante relación con su cuidadora fuera de ellos, y por otra a la eficiente gestión del espacio y de materiales y juguetes idénticos, que evitan la aparición de rivalidad por aquélla o por éstos. Además de la manera de hacer y sentir su tarea educativa, manejan las **actitudes** propias y ajenas, utilizando pequeños gestos y acciones meta-comunicativas (Tran Thong, 1979; Dehelan, Szeredi y Tardos, 1986) que guían la conducta deseable del niño. Todo ello supone que esta manera pikleriana de educar, aunque puede compartir objetivos finales con los familiares al uso, se diferencia de ellos ya que son

esencialmente profesionales y se ajustan a los específicos de la crianza en colectividad (Falk, 1979). Las interacciones, así, se regulan en función del valor y significado de la actividad autónoma, de la distancia afectiva cuidadora-niño, así como de las demandas afectivas, potencial germen de insatisfacción mutua (Falk, 2009).

Por ello, la cantidad de **interacciones** según la actividad sea de cuidado o autónoma, se extrapola de continua y exclusiva a esporádica y breve. Su forma también se adecúa al tipo de actividad, de cuidados o autónoma, siendo directa o indirecta. Durante los cuidados la cuidadora enuncia cada cosa que le va a hacer al niño inmediatamente antes de hacerlo, lo que supone que en un periodo relativamente corto y, a partir de la reiteración de los afectuosos y amables movimientos, gestos y acciones adultos, el niño comience a cooperar. En ningún caso intenta alargar la interacción más allá del momento en el que el niño la interrumpe. En la intervención directa es de especial importancia la calidad del diálogo tónico; de la armonía de los gestos propios con los gestos espontáneos del niño y su estado tónico. En caso de conflicto, pueden realizarse discretas intervenciones directas, como dirigir unas palabras, cambiar de sitio a un bebé o llevarlo a su cama. La utilización de la mirada y de la palabra favorece el desarrollo y la toma de conciencia ya que además de su significado concreto, ayuda a mantener cierta distancia. El tono de la interacción adulta es especialmente sosegado, suave y apacible, lo que permite contener la emotividad de los niños y responderles tranquilamente. La alegría y la agresividad infantil se responden habitualmente en un tono desdramatizador y tranquilizador, a la vez que afectuoso.

Lóczy ha desentrañado todas y cada una de las actividades cotidianas de la crianza institucionalizada propias de la **socialización** primaria familiar (Falk, 1979; Vincze, 2002), y a continuación las ha desbrozado una a una para dar con sus elementos constitutivos - humanos y físicos- y ordenarlos en detallados protocolos que permiten una aplicación homogénea, compartida y similar de todas las cuidadoras que intervienen con cada bebé o

niño pequeño, tejiendo sutilmente el factor humano en todos y cada uno de los esenciales aprendizajes propios de la primera infancia en institución. La intervención pikleriana **directa** se centra en los cuidados cuerpo a cuerpo, de cuyas sutiles observaciones encontramos exhaustivas génesis que imbrican instrumentos, espacios, materiales, equipamiento, gestos, palabras, ritmos y un largo etcétera que señalan la tendencia del aprendizaje, el itinerario de ese desarrollo concreto, incluso momentos estelares, tampoco exentos de detenciones, regresiones o detalladas casuísticas (Falk, 1997, 2013). Su meta es, como no puede ser de otra manera y en todos los casos, que el niño finalmente sea autónomo en la tarea en cuestión, pero siempre a condición de quererlo y disfrutarlo (Eross, 1972; Falk, 2009). En ese momento final la intervención se ha transformado en indirecta, aunque quizá inmediatamente, en breve o en un plazo razonable, tenga que volver a su origen, y retomarse el contacto físico porque así lo exigen las circunstancias.

La intervención **indirecta**, por su parte, adopta dos planos diferentes pero relacionados, uno de atención periférica a la actividad autónoma y a sus condiciones y otro de gestión de estas últimas: recoger, dotar de material, compartir información, etc., todo un monto de importante actividad que puede pasar desapercibida pero que resulta imprescindible. Puede incluir algún contacto físico puntual o estratégico, pero no es su objetivo, aunque igualmente se procederá de modo habitual. Así habrá momentos en que una intervención directa deje de serlo para transformarse en indirecta, y sea igualmente supervisada por la cuidadora, pero de manera más pautada o dirigida. Por ejemplo, recordar si han tirado de la cadena tras el uso del retrete o si se han limpiado la boca con la servilleta después de desayunar.

Esta **socialización primaria** en su vertiente más directa incluye el desarrollo de la capacidad de alimentarse de forma independiente, limpia y correcta (Vincze, 2002), de participar y cooperar en los cuidados (Hevesi, 1993), así como de adquirir autónomamente los hábitos de higiene y limpieza, hasta el control de esfínteres

voluntario (Falk y Vincze, 1996; Falk, 2013), de adquirir el lenguaje, (Hevesi, 1978; Falk, 1990) de aprendizaje social y relacional con los demás, incluida la aceptación de las reglas sociales y el conocimiento de la propia historia (Balog y Tardos, 1983; Tardos A., Dehelan E. y Szeredi L., 2010; Vincze, 1971; Kálló, 1991; Tardos y Vasseur-Paumelle, 1991). En su vertiente más indirecta incorpora la adquisición del movimiento autónomo y proactivo (Tardos y Szanto, 2000), los orígenes y la evolución del juego libre (Kálló y Balog, 2013), así como el interés, la iniciativa y la autonomía personal. Además otras tareas como la observación, la formación y la reflexión (Tardos, 1998), la elaboración de informes (Equipe de l'Institut Emmi Pikler, 1972), la coordinación con los demás profesionales, que también forman parte del equipo lo dinamiza, enriquece y sigue actualizando.

Profundizar en cada uno de estos aspectos nos hace tomar conciencia de que no hemos hecho más que empezar, que las referencias que incluimos no son más que unas pocas de la inmensa cantidad de documentación, artículos, publicaciones, investigaciones, ponencias, comunicaciones, fotografías, grabaciones, vídeos que posee el Instituto, y que no son más que una pequeña muestra del profundo conocimiento acumulado en él. Pero además esta reflexión se ha centrado especialmente en la educación en institución, en colectividad; educación que si bien comparte con la educación en familia tantas cuestiones como actitudes adultas, concepto del niño y sus capacidades, así como la comprensión de sus dificultades, gustos o preferencias, no se ha abordado como tal. Para lectores interesados en la educación familiar pikleriana y ante la inexistencia – esperemos de momento- de textos originales traducidos al castellano, el libro *El despertar al mundo de tu bebé* de Chantal de Truchis (2003) puede ser de ayuda. Incluso tras ello no terminaríamos nunca, porque lo que plantea de verdad Emmi Pikler, y el equipo de Lóczy con su manera de educar hace recordar, es la permanente reflexión sobre la optimización de las condiciones de crianza o educación temprana si se prefiere, lo que sistemáticamente nos lleva

a volver al punto de partida en cada nueva ocasión y volver a empezar.

Para terminar

En 2006 echó a andar la Escuela Infantil Pikler-Lóczy 0-3 a la vista de la inmediata clausura de la casa-cuna por la administración húngara, cierre que finalmente se formalizó el 30 de abril de 2011. Desde entonces, a pesar de las adversas condiciones que le está tocando vivir, el equipo de profesionales de Lóczy y en especial sus cuidadoras, mantiene y aplica los principios que guiaron al Instituto desde su origen de mano de su fundadora, Emmi Pikler, y lo convirtieron en un privilegiado contexto de desarrollo infantil donde “palpar la vida misma”. En la actualidad, a la tarea educativa pikleriana que continúa en la Escuela Infantil y en los Grupos de niños y padres, en donde la misión sigue siendo “mirar al niño” y velar por seguir ofreciéndole las mejores condiciones de desarrollo posibles, se superpone la tarea formativa encargada de compartir la concepción pikleriana con profesionales de la primera infancia de todo el mundo y al hacerlo, mantener viva una herencia de incalculable valor educativo, clínico, científico y por supuesto, humano.

Referencias

- Baldwin, J. M. (1895) *Mental development in the child and the race*. New York: Macmillan.
- Balog, G. et Tardos, A. (1983). *Réalités difficiles à accepter. Les possibilités d'aide*. N°1. Paris: Association Pikler-Lóczy-France.
- David, M. y Appel, G. (1986). *La educación del niño de 0 a 3 años: experiencia del Instituto Lóczy*. Madrid: Narcea.
- David, M. y Appell, G. (2010). *Lóczy. Una insólita atención personal*. Barcelona: Octaedro.
- Equipe de l'Institut Emmi Pikler, (1972). *Guide pour la rédaction du journal tenu par les*

- nurses. Nº 29. Paris: Association Pikler-Lóczy-France.
- Falk, J. (1979). *Le fait conscient au lieu de l'instinctivité : Remplacement efficace de la relation Mère-enfant dans la pouponnière*. Nº12. Paris: Association Pikler-Lóczy-France.
- Falk, J. (1986). Lóczy y su historia. *La Hamaca*, 8, 4-15.
- Falk, J., (1990) Cuidado personal y prevención. *Infancia*, 4, 34-42.
- Falk, J. (1997). *Mirar al niño. La escala de desarrollo del Instituto Pikler (Lóczy)*. Buenos Aires: Ediciones ARIANA.
- Falk, J. (2009). Los fundamentos de la verdadera autonomía. *Infancia*, 116, 22-31.
- Falk, J., (2008a) Cuidado personal y prevención. En Falk (ed.), *Lóczy, educación infantil* (pp. 11-20). Barcelona: Octaedro.
- Falk, J. (2008b). La estabilidad para la continuidad y calidad de las atenciones y las relaciones. En Falk (ed.), *Lóczy, educación infantil* (pp. 21-34). Barcelona: Octaedro.
- Falk, J. (2013). Si tocamos el cuerpo del bebé... En J. Falk (Ed.) *Bañando al bebé. El arte del cuidado* (pp. 7-16). Budapest: Asociación Pikler-Lóczy de Hungría.
- Falk, J. y Tardos, A. (2002). *Movimientos libres. Actividades autónomas*. Barcelona: Octaedro.
- Falk, J. y Vincze, M. (1996). Sobre el control de esfínteres. *La Hamaca*, 8, 36-48.
- Hevesi, K. (1978). *Relation à travers le langage entre l'auxiliaire et les enfants du group*. Nº 19. Paris: Association Pikler-Lóczy-France.
- Hevesi, K. (1993). La participación del pequeño en la atención personal. *Infancia*, 20, 14-18.
- Kálló, E. (1991). Raconter aux enfants les évènements de leur histoire. Nº 71. Paris: Association Pikler-Lóczy-France.
- Kálló, E. y Balog, G. (2013). *Los orígenes del juego libre*. Budapest: Magyarországi Pikler-Lóczy Társaság.
- Magnus , R., &de Klejin, A. (1920). Ueber die Unabhängigkeit der Labyrinthreflex vom Kleinhirn und über die lage der Zentren für die Labyrinthreflexe im Hirnstamm. *Pflügers Arch.*, 178, 124-178.
- Majoros, M., Tardos, A. y Falk, J. (2002). *Comer y dormir*. Barcelona: Octaedro.
- Pikler, E. (1998). Importancia del movimiento en el desarrollo de la personalidad. Iniciativa-competencia. *La Hamaca*, 9, 31-42.
- Pikler, E. (1985a). *Friedliche Babys - zufriedene Mütter: Pädagogische Ratschläge einer Kinderärztin*. Herder: Freiburg.
- Pikler, E. (1985b). *Moverse en libertad*. Madrid: Narcea.
- Pikler, E. (2001). *Laßt mir Zeit: Die selbständige Bewegungsentwicklung des Kindes bis zum freien Gehen*. Berlin: Pflaum.
- Pikler,E. (2013). El baño del niño. Guía práctica. En J. Falk (Ed), *Bañando al bebé. El arte del cuidado* (pp. 37-84). Asociación Pikler-Lóczy de Hungría: Budapest.
- Rigo, E. (1990). *La psicopedagogía de Henri Wallon*. Palma (Mallorca): Universitat de les Illes Balears.
- Rigo, E. (2007). *Wallon. Su pensamiento, base de una psicopedagogía social y ecológica*. Sevilla: Editorial MAD S. L.
- Tardos, A. (1966) *The general development and individual formation of the visual, motor and tactilmotor exploratory behavior of 3 to 12 months old infants*. XVIII Internat. Congr. of Psychology, Moscow, Abstracts III p.128.
- Tardos, A. (1992). Autonomía y/o dependencia. *Infancia*, 1, 4-9.
- Tardos, A. (1998). El rol de la observación en el trabajo educativo. *La Hamaca*, 9, 73-80.
- Tardos, A. (2006). Las actividades dirigidas. *Infancia*, 98, 8-12.

- Tardos, A. (2008a). Autonomía y/o dependencia. En J. Falk (Ed), *Lóczy, educación infantil* (pp. 47-58). Barcelona: Octaedro.
- Tardos A., Dehelan E. y Szeredi L., (2010). La formación de los hábitos de los pequeños mediante las actitudes de los educadores. *Infancia*, 123, 19-23.
- Tardos, A. y Vasseur-Paumelle, A. (1991). Règles et limites en crèche : acquisitions des attitudes sociales. Nº 55. Paris: Association Pikler-Lóczy-France.
- Tardos, A. y Szanto-Feder A. (2000). ¿Qué es la autonomía desde la primera edad? *Infancia*, 62, 5-11.
- Tran Thong (1985b). Presentación. En E. Pikler, *Moverse en libertad* (pp. 11-13). Madrid: Narcea.
- Tran Thong (1979). La théorie des attitudes de H. Wallon et ses conséquences éducatives. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, nº spécial, 237-275.
- Truchis de, Ch. (2003). *El despertar al mundo de tu bebé. En niño como protagonista de su propio desarrollo*. Barcelona: Oniro.
- Vincze, M. (1971). Les contacts sociaux des bébés et des jeunes enfants élèves ensemble. Nº70. Paris: Association Pikler-Lóczy-France.
- Vincze, M. (2002). La comida del bebé. Del biberón a la autonomía. *La Hamaca*, 12, 67-82.
- Vincze, M. (2013). Sobre la cooperación. Vestir sobre el cambiador, vestidor, cojín. En J. Falk (Ed), *Bañando al bebé. El arte del cuidado* (pp. 17-35). Budapest: Asociación Pikler-Lóczy de Hungría.
- Wallon, H. (1939). *La psychologie de l'enfant de la naissance a 7 ans*. Paris: Bourreiner.
- Wallon, H. (1948). Réforme de l'enseignement et psychologie. *Enfance* 1, 49-53.
- Wallon, H. (1963). L'évolution dialectique de la personnalité. *Enfance* 1-2, 43-50.
- Wallon, (1980a). La psicología genética. En Palacios (Ed.) *Psicología del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo infantil* (pp. 92-102). Madrid: Pablo del Río.
- Wallon, (1980b). El papel del movimiento. La importancia del movimiento en el desarrollo psicológico del niño. En Palacios (Ed.) *Psicología del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo infantil* (pp. 128-132). Madrid: Pablo del Río.
- Wallon, H. (1985). *La vida mental*. Barcelona: Crítica.
- Zazzo, R. (2004). *El yo social. La psicología de Henri Wallon*. Fundación Infancia y Aprendizaje: Madrid.

Pendientes de publicación en castellano:

- Balog, G. et Tardos, A. (en prensa). Realidades difíciles de aceptar. Las posibilidades de ayuda.
- Equipo del Instituto Emmi Pikler, (en prensa). Guía para la redacción del diario redactado por las educadoras.
- Falk, J. (en prensa). Lóczy cumple 40 años.
- Falk, J. (en prensa). El hecho consciente en lugar de la instintividad: sustitución eficaz de la relación madre-niño en la casa cuna.
- Hevesi, K. (en prensa). Relación a través del lenguaje entre la auxiliar y los niños del grupo.
- Kálló, E. (en prensa). Contar a los niños acontecimientos de su historia.
- Tardos, A. y Vasseur-Paumelle, A. (en prensa). Reglas y límites en guardería, adquisición de actitudes.
- Vincze, M. (en prensa). Los contactos sociales de bebés y niños pequeños educados juntos.

Artículo concluido 16 de septiembre de 2013

Cita del artículo:

Herrán Izaguirre, E. (2013): La educación Pikler-Lóczy: cuando educar empieza por cuidar. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), Vol.2(3), pp. 37-56. Publicado en <http://www.reladei.net>

Acerca de la autora



Elena Herrán Izaguirre

Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Euskal Herriko Unibertsitatea/Universidad del País Vasco

Mail: elena.herran@ehu.es

Maestra especialista en Educación Infantil. Diplomada en Psicomotricidad educativa y terapéutica. Licenciada en Psicología, especialidad clínica. Doctora en pedagogía, especialidad psicomotricidad.

Profesora agregada de la Universidad del País Vasco. Investiga en desarrollo psicomotor, afectivo, intelectual, y personal de la primera infancia (0-3 años) y en intervención educativa en el primer ciclo de la Educación Infantil. En estos ámbitos es autora de varios artículos, ha impartido lecciones y presentado comunicaciones y ponencias en cursos, congresos y jornadas de formación para profesionales de la educación infantil.

Es evaluadora de las revistas *Infancia & Aprendizaje* y *Tantak*. Es corresponsal en el País Vasco de la revista de psicomotricidad *Entre Líneas*.

Ha realizado una estancia de investigación universitaria en el Instituto Pikler-Lóczy de Budapest de marzo a junio de 2013.

La idea de pedagogía budista como contradicción esencial y la aplicación de los Cuatro Inconmensurables del Dharma de Buddha a la educación infantil occidental

Mónica González Caldeiro

España

Resumen

Tras la ocupación China del Tíbet, las enseñanzas budistas se han propagado por Occidente y, con ellas, se ha ido incrementando la pregunta de cómo aplicar algunos principios del Dharma de Buddha al contexto de la escuela. La propuesta de este artículo es hacer una reflexión sobre si existe o no una "pedagogía budista" para Occidente, qué diferentes opciones existen actualmente y cómo podemos aplicar los Cuatro Pensamientos Inconmensurables del Budismo a la escuela occidental, especialmente en la etapa de infantil.

Palabras clave: Budismo, Dharma, Educación Infantil, pedagogía libre, educador/acompañante, educación espiritual.

Buddhist pedagogy as an essential contradiction and the application of the Buddhist Four Immeasurables to Western infant education

Mónica González Caldeiro

Spain

Abstract

After the Chinese occupation of Tibet, the Buddhist teachings have spread through the Western world and, with them, the question of how to apply some principles of Dharma at school. The main topic of this article is a reflection on the existence of a "Buddhist pedagogy" in the Western countries, on what different options there are today, and on how we can apply the Four Immeasurables at Western school, specially in kindergarten.

Key words: Buddhism, Dharma, Kindergarten, free pedagogy, educator/companion, spiritual education.

Introducción: el sentido del Dharma en el actual modelo de sociedad en Occidente

Es innegable que el mundo en el que vivimos está en una profunda crisis tanto económica como de valores. El viejo modelo capitalista neoliberal ha demostrado ser injusto, excluyente y poco compasivo. La caída del estado de bienestar en los países desarrollados hace que muchas personas se planteen no sólo qué es lo que no está funcionando adecuadamente, sino qué otras opciones de supervivencia existen y cómo tomar parte activa en un cambio que apunta hacia una mirada distinta, basada ya no en una economía del poder capitalista sino en una estructura más equitativa de nuevos modelos cooperativos.

Dentro de este cambio global, muchos de nosotros somos conscientes de que el avance una sociedad depende del camino espiritual (que no religión) que toman sus integrantes como pilar base o cimiento que no se suele contemplar. Nos cuesta reconocer que su ausencia de los movimientos sociales ha sido el motivo por el que muchos de éstos han fracasado. La ascensión del positivismo como una nueva religión sin contemplar que ambas, ciencia y fe¹, no son excluyentes y que una ilumina a otra, nos ha hecho entrar en un nihilismo que, lejos de beneficiarnos y liberarnos del fanatismo, nos ha conducido a una desconexión de nosotros mismos respecto a nuestra historia, nuestro origen y nuestra naturaleza. Ya Carl Jung apuntó que la necesidad religiosa o espiritual del hombre es un hecho universal e inherente a lo humano. Sucede que, simplemente, no podemos seguir caminando sin nuestra naturaleza espiritual como una especie que, lejos de estar formada por seres evolucionados, está demostrando estar a menudo compuesta por tullidos emocionales y psicológicos.

A esta crisis de valores debemos sumar no sólo el descrédito que tiene para muchos la Iglesia Católica como institución (y, por

extensión, a veces, el cristianismo), sino lo que ha representado la negación tanto de la existencia de Dios como de cualquier camino espiritual jerárquico por parte de algunas corrientes de pensamiento filosófico occidentales. Éstas han afectado en profundidad a la conciencia colectiva; pero el hombre, que no ha cesado en su búsqueda, ha mirado hacia las filosofías orientales en busca de respuestas para esta situación de desorientación psicológica ante la negación de aquello que forma parte de un inconsciente colectivo ancestral. Sin entrar más en esta cuestión, se ha acrecentado progresivamente la conciencia de la importancia de la educación de cara a un futuro distinto, en el que las nuevas generaciones puedan lidiar con la problemática que se está gestando en el presente y que de alguna manera debe madurar. Actualmente no podemos saber qué sucederá, pero sí sabemos que algo tiene que cambiar y que existe una tendencia generalizada a mirar a nuestros niños como portadores de nuestro futuro. Más adelante, veremos que esto es parte de una proyección adulta.

El Budhismo como camino espiritual o la práctica del Dharma parecen ofrecer una alternativa sólida a esta situación de vacío occidental, ya que el Dharma es una disciplina no-teísta que transforma la mente y la libera del pensamiento egoico. Tomemos como ejemplo los Cuatro Pensamientos Inconmensurables del Dharma de Buddha: Amor, Alegría, Compasión y Ecuanimidad. Estas cualidades, en una persona y en el conjunto de la sociedad, nos suenan a características que pueden ayudar a un colectivo enfermo a recuperar su equilibrio. Yendo un poco más lejos, podemos preguntarnos qué pasaría si sembráramos estas semillas en las escuelas y cómo sería un país o sociedad que vive bajo estos principios. Podemos pensar en una educación que aplica con profundidad estas ideas para construir otro futuro, pero podemos pensar también en cómo aplicarlas ahora, en nuestro presente de adultos, a nuestra vida de manera que cambie nuestra

¹ Cuando hablo aquí de fe no me refiero a una fe religiosa basada en un dogma, sino en la confianza total que aportan otros modelos de relacionarse con el mundo, que no excluyen la mirada científica o empírica y que no corresponden necesariamente con abrazar al cien por cien el positivismo.

forma de ver el mundo y la relación que tenemos con nuestro entorno y con las personas que nos rodean.

El propósito de este artículo es hacer una breve reflexión sobre cómo podemos abrazar el Dharma dentro de la escuela, y si podemos o no hablar de una pedagogía específicamente budhista. Si bien históricamente la pedagogía del Dharma se ha aplicado en monasterios (que siguen, hoy día, llevando a cabo una importante labor social, cultural y educativa), en este artículo centraré mi reflexión en la educación occidental y en los distintos métodos de aplicación del Dharma que se están desarrollando en Occidente. Examinaré de manera breve algunos intentos que se están haciendo de aplicar los valores del Dharma a la escuela, y miraremos cómo aplicar los Cuatro Inconmensurables como base dhármica dentro del marco de la educación infantil y dentro del contexto de la escuela en general.

¿Podemos hablar de un concepto de “pedagogía budhista” en Occidente?

Antes de nada debo decir que, en mi opinión, la idea de pedagogía budista es en sí misma una contradicción, sobre todo desde un punto de vista cultural. Si bien es cierto que la ciencia de enseñar es tan antigua como el camino espiritual que nos ocupa, y que la relación maestro-discípulo ya es en sí misma un “método de enseñanza”, existe una contradicción básica en las metodologías educativas tradicionales de oriente y las necesidades de la sociedad occidental. Dentro de su contexto sociocultural, las enseñanzas del Buddha, junto con la lengua clásica tibetana se han estudiado históricamente en monasterios, realidad que difiere notablemente de la del continente europeo. La metodología budhista en cuanto a camino espiritual, si se sigue al pie de la letra de manera tradicional, implica una entrega absoluta y una disciplina que en Occidente la mayor parte de personas considerarían exagerada o incomprensible, pues ¿cómo podría alguien dedicar tanto tiempo a algo tan poco productivo? Culturalmente

hablando, las realidades de las sociedades orientales y occidentales son muy distintas, tanto por su contexto socio-económico como por las necesidades de las personas que habitan sus grupos, entendiendo por necesidades no las del espíritu, sino las que derivan de un modelo socioeconómico específico. De la misma manera, el pensamiento Occidental es mucho más estructurado y lineal, determinando así el currículum, las competencias y la progresión que los niños deben seguir respondiendo todos por igual a una misma criba que en general no atiende a otros aspectos que los puramente intelectuales.

Si tenemos en cuenta todos estos factores, más que tratar de estructurar el Budhismo o la práctica del Dharma para crear un modelo pedagógico específico, me parece de mayor sentido observar qué conceptos nos trae consigo este camino espiritual y cómo podemos acercarlos de manera natural y auténtica al entorno de la escuela, de modo que se integre no para formar a futuros practicantes de Dharma, sino para que de nuestras escuelas salgan buenas personas con capacidad de sentido crítico, autonomía emocional e intelectual y curiosidad por el aprendizaje. Nuestros hijos están creciendo en una realidad que requiere de una mayor conexión con la bondad humana, algo que ya está implícito en el niño pero que por desgracia puede empezar a cubrirse de velos a una edad temprana. Todos los niños son fundamentalmente buenos, y el camino espiritual debe ser una elección que hagan ellos en la vida haciendo un buen uso consciente de su libertad. Debemos mirar qué es lo que el Dharma puede aportar en el contexto de la escuela, pero no para satisfacer los deseos de un adulto que proyecta en el niño sus creencias y carencias, sino para observar de qué manera las necesidades del niño conectan con determinados principios del Dharma que deben ser respetados para asegurar una buena salud física, psicológica y emocional en los procesos de crecimiento, maduración y aprendizaje.

Antes de proseguir con estos principios, me parece interesante y necesario mencionar algunas iniciativas que están tratando de llevar

a cabo esta integración en la sociedad occidental, y cuál es su propuesta.

Algunos intentos de acercar la meditación y los principios budistas a la educación en Occidente: la universidad Naropa, Mindfulness in Education, el programa TREVA y la Educación Universal

En cuanto a la aplicación de las enseñanzas budistas adaptadas a un modelo de educación Occidental, uno de los pioneros en este campo fue Chögyam Trungpa, maestro budista tibetano que fundó el aprendizaje Shambhala, una serie de enseñanzas por niveles basadas en el Dharma pero practicables por parte de cualquier persona, budista o no. En Boulder, Colorado, Trungpa fundó la universidad Naropa, que actualmente sigue funcionando, y que fue en su día y sigue siendo pionera en el estudio del arte y otras disciplinas desde el punto de vista contemplativo e integrando la espiritualidad en su pedagogía. Aunque muchos centros de retiro Shambhala disponen de programas para niños fuera del entorno escolar, por el momento este modelo no se ha aplicado a las etapas de Infantil, Primaria o Secundaria en EE.UU. En España no existe esta opción en ninguna etapa de la educación obligatoria ni tampoco en la universidad, si bien sí existe la posibilidad de practicar esta senda como vía espiritual.

En cuanto a la integración de la meditación en las escuelas, se ha puesto literalmente de moda² la aplicación de lo que se viene llamando en inglés “Mindfulness” [atención plena o consciente], que en España se lleva a cabo a través del programa TREVA³. Por supuesto, en este artículo no tiene sentido extenderse en explicar en qué consiste esta práctica, si bien en la página web de la Association for Mindfulness in Education [Asociación por la atención plena o consciente en la educación] se apunta rápidamente. No obstante, creo que en el

apartado “What is mindfulness?” [¿Qué es la Atención Plena?] se incurre en un grave error, desde mi punto de vista. Cito de esta página web (la traducción es mía):

La práctica de la atención plena puede ahorrar tiempo en la escuela; las prácticas de atención consciente ayudan a los estudiantes a centrarse y prestar atención. Unos pocos minutos de práctica de atención plena pueden mejorar el ambiente del aprendizaje. Muchos profesores declaran que los días en que los estudiantes practican la atención consciente, éstos están más tranquilos y en la clase se consigue más que en los días en los que no se practica la atención plena.

Tras leer este párrafo, la primera pregunta que me viene a la cabeza es: ¿es la práctica de la atención plena un ejercicio que se lleva a cabo para beneficiar a los estudiantes o para facilitar la tarea de los maestros?

Más evidente resulta todavía en la página web del programa TREVA, en la que se expone una lista de beneficios asociados a la aplicación en el aula de este programa (extraído de su web)⁴:

- 1) Mejorar el RENDIMIENTO ACADÉMICO a través del desarrollo de la atención, la memoria y el clima de aula.
- 2) Disminución del ESTRÉS, AGITACIÓN Y MALESTAR DOCENTE.
- 3) Mejora de la INTELIGENCIA EMOCIONAL a través de todas sus competencias.
- 4) Fomento de la INTERIORIDAD.

² Existe en la actualidad una larga lista de “literatura” de autoayuda sobre la práctica de Mindfulness para mejorar la salud, la atención y el rendimiento, regular el estrés, Mindfulness para niños, para padres, para la depresión, para su aplicación en la cocina, etc.

³ TREVA: Técnicas de Relajación Vivencial Aplicadas al Aula.

⁴ <http://www.programatreva.com/>

Ante esto, deberíamos preguntarnos cuál es la verdadera y profunda motivación de instaurar este programa de relajación en las aulas. En todas las imágenes captadas de la aplicación de estos ejercicios que aparecen en la página web de este programa, los niños de primaria, secundaria o bachillerato están sentados en sus asientos, de hora en hora de clase, de materia en materia, y en determinados momentos puntuales (al principio de la jornada, antes de un examen o al final del día) parecen disponer de cinco minutos extras de relajación guiada. Cinco minutos, más la media hora de recreo que tienen en una mañana completa de inacabable horario escolar. Una mirada escéptica, en este caso, está más que justificada.

En nuestro país, poco a poco, se van introduciendo con cuentagotas algunas ideas y prácticas del Dharma tanto en el entorno escolar como en la oferta de actividades de tiempo libre. Desde Barcelona se está llevando a cabo la iniciativa llamada Educación Universal, un proyecto laico que se define a sí mismo de la siguiente manera (extraído de su página web⁵):

Educación Universal es un proyecto educativo que apuesta por una educación que promueva cualidades y valores como la ética, la sabiduría, la responsabilidad o el altruismo, que, siendo universales, pueden ser compartidos por todas las personas independientemente de su edad, cultura, raza o religión.

El objetivo es educar para una vida con sentido, y dado que el cambio empieza por uno mismo, que desarrolle el potencial de la persona para conseguir la felicidad y la excelencia personal, y contribuir desde ellas al bienestar de los demás, a una mejor sociedad y a un mundo más armónico.

Si bien en sus bases teóricas citan a Krishnamurti, María Montessori, Claudio Naranjo, Jean Piaget y Rebeca Wild entre muchos otros, elaborando una larga lista, me parecería interesante observar exactamente cómo se traslada esto al entorno escolar. Se apoyan demasiado en la idea de “promover

valores”, incluso ofreciendo talleres para niños y niñas de 5 a 6 años de “Yoga con valores” (como si los “valores” no estuvieran implícitos ya en esta práctica), casal de verano y otra serie de actividades. Sin entrar más en el tema, desde mi punto de vista, este proyecto necesita todavía de un proceso largo de maduración, no sólo en su fundamento teórico sino también en sus procedimientos prácticos. En el contexto social y educativo en el que nos encontramos actualmente, resulta relativamente fácil y poco problemático plantear talleres y actividades de ocio fuera del entorno escolar. Lo realmente interesante y el reto auténtico es ver qué sucede dentro de la escuela, que no es sino el lugar donde aparece la confrontación entre la estructura histórica de la institución y las necesidades reales del niño. Ya que, como veremos más adelante, si planteamos de una manera profunda y no superficial los preceptos del Dharma como fundamento para una nueva escuela, pocos estarían dispuestos a llevar a cabo un proyecto de semejantes características, ya que supondría necesariamente una confrontación con el modelo que existe históricamente en Occidente tal y como lo conocemos. Eso no significa que el Dharma en sí mismo trate de subvertir nada: significa que la escuela como institución está tan deshumanizada y estructurada que cualquier intento por devolver a los niños sus derechos fundamentales dentro del entorno escolar se ve como revolucionario o, equivocadamente, como antisistema, ya que las necesidades reales de la infancia chocan con fuerza con los horarios, el currículum, los métodos pedagógicos, los espacios y los ambientes que encontramos en la mayoría de escuelas públicas de nuestro país.

Además de lo expuesto anteriormente, sabemos que en algunas escuelas religiosas existe una asignatura de historia de las religiones o similar, que no encuentro como relevante en este caso y donde no me extenderé por tratarse únicamente de un aporte teórico e histórico que nada tiene que ver con lo vivencial. Lo apunto únicamente porque algunas personas consideran erróneamente que esto es educación espiritual,

⁵ <http://educacionuniversal.org/eu>

cuando el camino espiritual precisa necesariamente de una práctica que no puede reducirse únicamente a los contenidos teóricos o incluso a la recitación mecánica de oraciones y asistencia obligatoria a misas.

Entonces, si dejamos de lado las actividades de tiempo libre, las miradas reduccionistas de lo que es la espiritualidad y las estrategias de mejora del rendimiento escolar disfrazadas de “meditación”, ¿qué es lo que nos resta? Nos queda ver qué es lo que pasa si aplicamos profundamente, y no en forma de actividades superficiales que finalmente no son más una proyección adulta, los conceptos del Dharma en el entorno escolar con todo lo que esto representa, incluyendo la modificación de la estructura cuando ésta es defectuosa y no permite un crecimiento físico, emocional y psicológico adecuado de los niños y niñas.

Para ello partiré de los Cuatro Inconmensurables antes mencionados por su aparente sencillez: Amor o benevolencia, Alegría, Compasión y Ecuanimidad. Estos principios, que son básicos y fundamentales dentro del pensamiento budista, pueden aplicarse de muchas maneras distintas tanto a nivel teórico como práctico dentro de cualquier sistema humano. Aquí los he tomado como base para forjar los cimientos de lo que sería una escuela con orientación Dhármica, pero al ser unos principios esencialmente humanos, éstos pueden encontrarse en escuelas y otros sistemas que los respeten sin ser necesariamente budistas. Vemos, pues, que lo importante en la educación no es etiquetar o poner un concepto de “budista”, “Dharma” o “atención plena” a una determinada escuela o una práctica, sino aplicar una serie de principios que responden a las necesidades de los niños de una manera profunda y sin proyecciones.

Los Cuatro Inconmensurables: Cuatro pilares para el fundamento de una aplicación de los conceptos del Dharma en la escuela

Como apuntaba previamente, los Cuatro Inconmensurables tienen múltiples aplicaciones, pero en este caso los he tomado como el fundamento para una escuela occidental que decida seguir un planteamiento a priori budista. Pasaré a explicar cada uno de los cuatro y a analizar su realización práctica en el contexto de la escuela.

Amor o benevolencia

Dentro del Dharma de Buddha, se considera que el Amor es el profundo deseo de que todos los seres tengan la felicidad y las causas de la felicidad. Por lo tanto, cuando hablamos de Amor no nos referimos al viejo patrón de obligatoriedad inculcado con calzador en las escuelas religiosas. El Amor no puede ser forzado a través de una doctrina. Implica no sólo ser amables con los demás, sino aprender a amarse a uno mismo para poder amar con sinceridad al otro. Amarse a uno mismo implica aprender a reconocer las emociones perturbadoras y saber que éstas son una manifestación de nuestra mente, pero no la naturaleza de nuestra mente. Aprender a amarse y amar al otro sí implica actuar con amabilidad hacia los demás, pero también saber reconocer de manera auténtica las necesidades de cada uno y saber poner los propios límites. Debido a la educación recibida históricamente, muchos adultos somos incapaces de hacer esto, incapaces de ser auténticos, y vamos vagando de terapia en terapia (cuando no de camino espiritual en camino espiritual, cayendo en una especie de materialismo) para desaprender y reaprender.

Por eso, el educador debe ser un acompañante que ya ha recorrido previamente este camino, y que puede acompañar al infante en el proceso de aprender a poner sus propios límites, siendo un apoyo en esa senda que es aprender a quererse a sí mismo tal y como uno es, reconociendo su intrínseca bondad. Porque

el otro es nuestro espejo, y porque los juicios que emitimos sobre otros son los juicios que emitimos sobre nosotros mismos, un acompañamiento a este proceso es más que necesario, y comienza en la etapa de infantil. Acompañar al niño a situarse en su lugar respecto al otro, aprender poco a poco a poner los propios límites y darle herramientas tales como saber decir “no quiero” o “no me gusta” sin agredir o herir es una premisa educativa que debiera ser básica.

Para esto, deberíamos retirar totalmente de las escuelas el modelo de maestro de infantil o primaria que se dedica no a acompañar, sino a dirigir grupos hablando de manera inadecuada y no cariñosa a los niños, llegando incluso a descalificarlos o humillarlos. Ser una figura de autoridad es ser un modelo a emular. ¿Queremos que la infancia ame y se ame a sí misma? Un grupo de adultos consecuentes es más importante que cualquier enfoque teórico.

El fundamento del Amor es el respeto hacia uno mismo y hacia el otro. Dentro de ese amor está el respeto por parte del profesorado del presente de los niños como derecho innato. En su artículo “Los tiempos de la infancia”, Alfredo Hoyuelos⁶ apunta a esta invasión de las estructuras escolares que coarta los diferentes tiempos del niño, de las familias, de los procesos internos y del tiempo emocional. Si queremos hacerles un verdadero favor a los niños, en cualquier etapa, tenemos que eliminar los relojes, o al menos, que no se conviertan en un marcador de rutinas. No sólo no es imposible, sino altamente beneficioso tanto para los niños como para los adultos en el ámbito de la escuela. No podemos cortar a un niño su juego (su mayor herramienta de desarrollo y aprendizaje) con el pretexto del recreo, un cambio de aula, o la hora de comer, que deberían partir del horario libre y del libre movimiento. Un niño no decide cuándo se siente cansado, cuándo tiene hambre o cuándo o necesita estar solo. Como posición educativa, no deberíamos seguir sometiendo a educadores, niños y familias a un estrés sin sentido basado en una serie de medidas

temporales que dificultan la relación con los niños y la conexión con sus tiempos internos. Si se eliminan los relojes, los niños no necesitan practicar la atención plena, porque ya están en atención plena. Están conscientes en el juego simbólico, o en una pintura, o en un conflicto con otro niño, o en su comida. Dejar que caigan los relojes y soltar la estructura implica el reconocimiento total de que cualquier experiencia que tiene el niño forma parte de su crecimiento y desarrollo y ninguna de ellas es desechable porque implica en su total integridad un aprendizaje, del tipo que sea. Y además, la caída de la estructura horaria ayuda a los niños a aprender a regular sus necesidades por sí mismos, haciendo que crezca su autonomía y su capacidad de tomar decisiones.

Amar a los niños también lleva a no decidir sobre lo que ellos necesitan, lo que deben hacer o lo que deben ser según nuestras consideraciones. Los adultos que actualmente tenemos unos treinta años y que nacimos en familias obreras de clase media sufrimos esto en su día, sufrimos las proyecciones de unos padres que, al no tener derecho a una educación superior, obligaron a sus hijos a pasar por el filtro de una educación universitaria “respetable”, independientemente de que ese fuera o no nuestro anhelo. Actualmente, con la crisis por la que pasa nuestro país en la que hay más jóvenes cualificados que empleos dignos, empezamos a preocuparnos por el futuro que verán nuestros hijos. Queremos darles herramientas para que planten, o sean ellos mismos, las semillas del que será un cambio social. Pero ¿no es esto de nuevo una proyección adulta? Mil veces hemos oído que para que un niño disfrute de la lectura, debe haber alrededor adultos que lean y que gocen de ello. Lo mismo sucede con la espiritualidad. No podemos esperar un gran yogui por hijo si nosotros no somos capaces de disciplinarnos en ese sentido. Pedimos atención plena a los niños cuando nosotros a veces ni tan siquiera somos capaces, como adultos, de llevar a cabo un determinado proyecto de inicio a fin. Los niños se ven condicionados por todas estas proyecciones de lo que el adulto espera constantemente de

⁶ http://ice2.uab.cat/jor_infantil_VIII/materials/conf2.pdf

ellos, y que ni él mismo es capaz de llevar a cabo con eficacia. ¿A cambio de qué? De estima, aprobación y... ¿amor? Si queremos eliminar patrones destructivos en los niños desde una edad temprana, debemos ocuparnos nosotros como adultos de nuestro presente, sin esperar a que sean nuestros hijos los que tengan que venir después a arreglar el destrozo. Aplicando como padres y educadores el amor incondicional hacemos, además, que el niño deje de sentir la necesidad de “ser bueno” para sentirse querido. Dejar de utilizar el amor o la aprobación como compensación y el desprecio como castigo debería ser una premisa básica para cualquier vínculo, sea paterno/materno-filial o de profesor-alumno.

Alegría o gozo

Alegría o gozo, que dentro del Buddhismo, es el deseo de que todos los seres gocen de la liberación.

Dentro del marco de la escuela, la alegría debería ser un parámetro de medida obligatorio. ¿Pueden los niños expresar su alegría intrínseca, su júbilo, sin ser por ello denostados o castigados? ¿Se permite en el contexto de la escuela que, más allá de la alegría, puedan los niños expresar todo aquello que necesitan pudiendo reconducir, si es necesario, las emociones negativas adecuadamente?

Trabajar con esas emociones negativas de una manera beneficiosa comporta en los niños no sólo alivio, sino también alegría. ¿Se siente el niño arropado, querido y acompañado en sus procesos de vida y aprendizaje? ¿Puede el niño depositar su confianza en los educadores, sin sentirse juzgado?

Cuando pienso en alegría, pienso también en un entorno que permite también al niño el pleno desarrollo de sus capacidades creativas e intelectuales. Con esto no quiero decir que el entorno escolar deba exprimir intelectualmente al niño con el objetivo de obtener unos resultados académicos y curriculares, sino si se permite que el niño, dentro del entorno escolar, sea capaz de ver el aprendizaje como una experiencia de alegría y gozo donde puede entrar con curiosidad y con

ganas, aprendiendo e integrando todo aquello que recibe en su debido momento y a su ritmo, sin someterse a un filtro por el que todos deben pasar por igual, sin excepción: ese filtro al que niños con necesidades e intereses distintos deben someterse independientemente de que vayan a desarrollar caminos profesionales diferentes, donde más adelante se especializarán y olvidarán una mayor parte de todos esos supuestos contenidos “básicos” que se les obligó a memorizar. Por desgracia para los que crecimos y crecen bajo este modelo educativo, parece que sólo unos pocos se han percatado de que el aprendizaje con motivación o interés es muchísimo más productivo y se retiene mejor que aquel que no tiene nada de estimulante. Con esto no estoy diciendo que los niños no deban desarrollar unas “competencias básicas”; estoy diciendo que la manera natural que tienen para desarrollarlas en un entorno adecuado no es la que muchas veces esperamos los adultos, ni en el margen de tiempo que los adultos esperan, lo que no significa que no las adquieran. Deberíamos cuestionarnos con profundidad a qué responde esa obsesión por establecer un currículum y si realmente está en consonancia con las necesidades ya no emocionales, sino de aprendizaje del niño. En la etapa de infantil, podemos hablar de permitir que el niño explore y crezca a través del juego según sus necesidades y su creatividad, sea del tipo que sea pudiendo ser éste simbólico, sensorio-motriz, pulsional, de manipulación, de representación...

La alegría o gozo deberían extenderse del niño a la familia, y de la familia a la escuela, formando escuela y familia un continuum y no dos espacios fragmentados en los que el niño pasa su tiempo, y entre los que apenas se produce comunicación. En algunas escuelas donde éstas se consideran una extensión de la familia, los padres de los niños pueden permanecer durante toda la jornada escolar si así lo quieren, utilizando los mismos espacios que sus hijos. Esto aporta mucha alegría tanto al niño como a la familia, porque los principios educativos de ambas partes quedan más cohesionados, se producen menos fragmentaciones y confusiones y se

produce un fenómeno peculiar que no se da en la mayoría de escuelas: al considerar la escuela como una extensión de su casa, los niños están felices de estar allí y no se produce la vivencia del entorno escolar y del aprendizaje como una experiencia negativa.

Hacer del aprendizaje y del recorrido del niño por la escuela algo hermoso y lleno de alegría es más importante de lo que a priori pueda parecer, interpretando la idea del gozo como algo que está fuera de los parámetros de la estructura, o alegando que es una idea ingenua de la que no cabe preocuparse demasiado. En realidad, tener por objetivo el desarrollo de un espacio humano donde se permite que los niños crezcan, aprendan y tengan experiencias de vida es mucho más difícil de lo que puede parecer debido precisamente a las complicaciones derivadas de haber hecho de la escuela una estructura o un organismo de adoctrinamiento.

Compasión

Existe una tendencia generalizada a malinterpretar el significado de esta palabra, confundiéndola con lástima, que se trata a menudo de una emoción condescendiente. La compasión, a diferencia de esta última, es una energía activa e inteligente que permite relacionarnos de manera auténtica con los demás. ¿Cómo? A través del no-juicio hacia los demás y hacia nosotros mismos, posibilitando así una comunicación auténtica entre las personas. Re-educarse en el no-juicio es una tarea difícil que el adulto que acompaña debe hacer para poder acompañar al niño en el proceso de aprender a relacionarse con el otro, sus límites, y los límites que uno mismo siente que debe poner al otro. ¿Cómo podemos aplicar el no-juicio en la escuela? Empezando por cuidar la palabra. Eso implica tratar de no dañar al otro verbalmente o con estrategias similares. Parece evidente, pero en realidad es algo que sucede constantemente en las escuelas, tanto entre niños, como en la relación que los educadores mantienen con éstos. El educador debe tratar de no enjuiciar a los niños con los que está, ya que el pensamiento y la actitud condicionan la acción

y eso incide directamente en los pequeños. Es más, poner en práctica el no-juicio es también no juzgar aquello que hacen los niños situándolos en la dualidad de lo que está bien o mal, y de lo que es erróneo o de lo que no lo es, cuando muchas veces estas directrices que tomamos casi como un axioma son en realidad concepciones subjetivas. El no-juicio es todo un arte complejo de cultivar, sobre todo cuando éste se ha instaurado tanto en las aulas y en la educación que parece casi imposible deshacerse de él. No lo es, pero requiere de un gran trabajo personal y de mucha observación por parte de los acompañantes. Mantener una mirada compasiva hacia los niños es, pues, un principio fundamental que hará que ellos puedan desarrollar esa misma mirada hacia sí mismos y hacia el resto de seres y su entorno.

Ecuanimidad

La Ecuanimidad es la capacidad de desarrollar la imparcialidad. La mente de un Buddha no diferencia entre sus seres queridos, sus enemigos y aquellos que le son indiferentes. Aunque está muy relacionado con el principio compasivo del no-juicio, la ecuanimidad tiene mayor relación con la capacidad de mantener una mirada periférica que nos permite ver a todos los seres como iguales, sin distinción subjetiva, partiendo de la premisa de que todos tenemos en común la búsqueda de la felicidad y, aparentemente, liberarnos del sufrimiento y sus causas. Trasladado a la educación, entendemos por mirada periférica no sólo un posicionamiento determinado del educador en el espacio que le permita tener una mirada amplia respecto a todo lo que sucede (lo cual también ayuda a este propósito), sino algo más relacionado con la mirada del adulto en un sentido profundo. Aquí hablamos mayoritariamente de lo que concierne al adulto-acompañante y no al niño. Un educador que mantiene una mirada periférica hacia los niños es un adulto que no se posiciona de manera parcial, sino que trata de situarse en el lugar de aquellos a quienes observa en ese momento.

Pongamos un ejemplo. En el contexto de los conflictos entre niños, algunas veces éstos se dan entre fuerzas iguales, pero en otros casos no. Ahí es cuando tendemos a hacer una diferencia entre “agresor” y “víctima” sin ser conscientes que, en el caso de los niños, cualquier comportamiento reproduce una fase de su evolución personal y de crecimiento. A menudo sucede que ese supuesto niño “agresor” está sublimando algún conflicto interno o alguna situación difícil del entorno familiar. Entonces, una vez que el educador se asegura de que ninguno de los involucrados en el conflicto sea herido física o verbalmente, debe tratar por igual a ambos sin distinción. Etiquetar a los niños es siempre perjudicial independientemente de la parte implicada, tanto para el que agrede como para el que es objeto de la agresión, ya que limita con juicios la totalidad del ser del niño y mina la autoestima de éste. Como educadores, podemos tratar de diluir estas etiquetas dualistas en los que algunas veces los niños se posicionan por influencia de la sociedad o la familia. Podemos ayudar a empoderar al que se coloca en el rol de víctima, y llevar al que agrede a desarrollar una mirada más compasiva acompañando los conflictos de manera adecuada y manteniendo esa mirada periférica no sólo respecto al sufrimiento de ambos, sino también respecto a sus capacidades, fortalezas y virtudes. Desde el Dharma, podríamos decir que esta mirada periférica no es más que ver la esencia búddhica y la bondad fundamental en cada niño, valorarla y recordarla en todo momento.

Fantástico. ¿Y la disciplina?

Dentro del Buddhismo se habla constantemente de la necesidad de una disciplina para llegar a algún lugar, supuestamente a la iluminación, en esta vida o en otras. También en la educación se hace especial énfasis en la necesidad de que los niños aprendan a ser disciplinados, porque se presupone que si no son sometidos a una cierta disciplina vivirán en el caos y la anarquía y serán incapaces de hacer nada “productivo”, y mucho menos de adaptarse a la sociedad en la que vivimos.

Vamos a partir de la idea básica y fundamental de que hay una diferencia más que sutil entre tener una disciplina y someterse a una autoridad. La disciplina de la que habla el Dharma es una autodisciplina, es decir, aquella que necesitamos para alcanzar un fin, sea cual sea. Está claro que si un niño quiere tocar el violín debe saber que coger el instrumento una vez por semana no es suficiente, y si quiere hacerse un gorrito de ganchillo tiene que estar ahí unas cuantas horas (y unos cuantos días) para terminar satisfactoriamente ese trabajo. La disciplina es aquello que nos permite aprender a organizarnos para llevar a cabo nuestros objetivos de una manera realista, es decir, a materializar nuestros deseos.

De ahí a someterse a la rigidez de una figura que no tiene autoridad alguna sobre el niño hay un mundo. Aquí también es necesario que hagamos un comentario breve sobre lo que realmente representa la autoridad. Tendemos de nuevo a pensar, de manera equívoca, que la autoridad se relaciona con el poder o con una relación de sometimiento, cuando no es así. Una figura tiene autoridad (sea el padre, la madre o un educador/maestro) cuando tiene coherencia y sabiduría. Entonces esa autoridad es indiscutible, sus actos son completos; lo que esa persona dice y hace tiene sentido para el niño. En cambio, una figura autoritaria cuyos actos no corresponden con lo que predica, pierde su sentido tanto en su discurso como en la acción. Por lo tanto, es importante que los educadores y acompañantes de los procesos de aprendizaje en la infancia sean conscientes de esto y no cesen en trabajar consigo mismos y observarse para poder llevar a buen término su trabajo.

Existe, por otra parte, desde el adulto en general (el maestro, la familia, el entorno del niño) de nuevo la tendencia a exigir al niño cosas que ni él mismo sería capaz de hacer, como tener una disciplina de estudio, por ejemplo. Esto se ve claramente dentro de un camino espiritual. ¿Qué porcentaje real de personas que entran en una determinada vía se aplican con diligencia al estudio y la práctica de sus preceptos? Una cantidad mínima, en realidad, ya no sólo en proporción a la

inmensa mayoría, sino respecto a la cantidad de los que se inicialmente se acercan. Por eso, es importante que, como adultos, dejemos de proyectar nuestros deseos y frustraciones sobre los niños. Y es nuestro deber hacerlo: no sólo como maestros, educadores y acompañantes sino también, y sobre todo, como madres y padres.

Muchas veces también se asocia la disciplina a una serie de pautas de aprendizaje de tipo lineal que no dan opción alguna al niño. El margen que una escuela da a los niños para que tomen las riendas de su propia manera de aprender suele ser mínimo. Algunos niños aprenden de manera cíclica y otros necesitan o piden la estructura lineal. A veces, el tipo de aprendizaje depende también del objeto de nuestro interés, por ejemplo: es posible que un niño de secundaria quiera desarrollar ciertas capacidades artísticas de manera cíclica pero que pida una estructura lineal para aprender una lengua extranjera, o al revés. Si la escuela estuviera preparada para abrazar cualquier forma de aprender, disminuiría seguro el fracaso escolar, ya que independientemente de la tendencia de la escuela, un postulado pedagógico rígido no permite que la diferencia se adapte, generando una frustración en quien padece esa exclusión. Deberíamos entonces cambiar la manera de ver la disciplina como algo rígido o autoritario que no deja de ser, en última instancia, otro concepto que, además, se presta con facilidad a confusiones. Deberíamos hablar más de métodos de aprendizaje y permanecer receptivos a los retos que, como educadores, nos plantean los niños.

Posibles opciones educativas que, sin pertenecer a una tradición espiritual determinada, tienen estas premisas como base: las llamadas “escuelas libres”

Hemos visto que actualmente no existe ninguna opción profundamente arraigada en los principios budhistas dentro de la educación formal y obligatoria de nuestro país. Aplicar unos conceptos tan profundos en, por ejemplo, la educación pública, sería el equivalente a desvestir a un payaso y dejarlo desnudo. El organismo de la escuela en España funciona mayoritariamente como un modo deshumanizado de adoctrinamiento de personas “capacitadas” para ingresar en el conjunto de una sociedad con un modelo económico capitalista y neoliberalista; por ello, las alternativas existentes a una estructura directiva y jerárquica (en el mal sentido) suelen estar ilegalizadas a la par que demonizadas o desvalorizadas cuando éstas son legales.

Si bien no podemos encontrar ninguna escuela que se autoproclame como budhista⁷ y que siga estos principios, sí existen algunos proyectos que tienen el suficiente valor de seguir ideas pedagógicas no estandarizadas que coinciden en su totalidad o casi con los principios expuestos anteriormente. Hablamos de las llamadas escuelas de educación libre, activa o viva⁸, proyectos pedagógicos que tienen en su base un tratamiento más respetuoso respecto al niño y a sus necesidades de crecimiento, movimiento libre, juego y sostén individualizado. Este tipo de proyectos sí existen, y abundan sobre todo en la etapa de infantil, puesto que la situación legal actual de escolarización obligatoria a partir de los seis años de edad permite que estas escuelas se amparen en una situación de enseñanza no es reglada que, por otra parte, no es ilegal hasta que llega la primaria.

Vamos a dar algunas pinceladas muy básicas sobre el funcionamiento teórico de estas escuelas, teniendo en cuenta que cualquier definición teórica que hagamos sobre ellas es simplemente eso, una aproximación conceptual, y que cada escuelita es un mundo distinto con un acercamiento

⁷ De hecho, que una escuela se etiquete a sí misma como seguidora de una determinada religión o espiritualidad es lo de menos y en algunos casos puede resultar incluso pernicioso. Conviene más aplicar un modelo diferente de una manera más sutil, tal y como se explica en los puntos anteriores.

⁸ Dentro de estas pedagogías se hacen ciertas distinciones más o menos pronunciadas entre la educación libre, la educación viva y la educación activa. La exposición de estas diferencias excede el espacio de este artículo y bien daría para otra reflexión aparte.

diferente a las experiencias que se pueden dar dentro del contexto escolar.

Cada escolita libre o viva es un mundo en sí mismo con una organización interna peculiar, pero en la etapa de infantil prima en general el enfoque desarrollado por Mauricio y Rebeca Wild en *El León Dormido*, Emmi Pikler, la psicomotricidad relacional en la línea Aucouturier y la terapia sistémica de Bert Hellinger como manera de mirar al niño, a la familia en su conjunto y al sistema completo de la escuela. Por supuesto, existen más influencias teóricas (Piaget, Wilber, Vigotski), pero la mayor parte de escuelas libres de infantil se sustentan en lo antes mencionado.

La pedagogía Waldorf no se considera pedagogía libre por tener un enfoque directivo sobre todo a partir de la etapa de primaria, aunque en infantil sí puede asemejarse más a un modelo de escuela viva.

Aunque es evidente que para los niños es mucho más beneficioso psicológica y emocionalmente estar en este tipo de entorno no-directivo que no parte del lugar que históricamente ha ejercido la escuela, aún faltan muchos años para poder tener una visión más global y de conjunto sobre este fenómeno, ya que este tipo de proyectos educativos tienen una historia relativamente reciente en nuestro país, sobre todo en las etapas posteriores de primaria, secundaria y bachillerato.⁹

Conclusión

Viendo todo lo expuesto más arriba respecto a la situación actual de los diferentes proyectos, y teniendo en cuenta que las llamadas “escuelas libres” han comenzado a plantar esta semilla, sería interesante preguntarnos desde alguna comunidad budhista si sería conveniente enfrascarse en la aventura de comenzar un proyecto educativo basado en las enseñanzas del Dharma y que observe las necesidades de los

niños a través de una mirada más profunda, evitando cualquier propuesta superficial de meditación artificial o basada en la “enseñanza de valores”. Debemos comprender que, como base, el individuo que acompaña a la infancia debe cumplir el requisito de, además de ser educador, haberse trabajado a sí mismo para poder trabajar con los demás. Esto significa que tener un gran conocimiento del Dharma no es suficiente, de la misma manera que tener un diploma de maestro de educación infantil no garantiza que un individuo esté capacitado para acompañar los procesos interiores de los niños. Ambos, un amplio conocimiento en la educación y en la espiritualidad, deben ir de la mano. En el momento que no sea así, nos quedaremos con lo que tenemos actualmente en el acercamiento budhista: propuestas incompletas o carentes de un significado esencial, que responden más a la proyección adulta que a la mirada de la infancia. Al final, lo maravilloso del Dharma es que sus principios pueden ser aplicados sin necesidad de adscribirse a nada, por ser humanos en esencia. Siempre que lo hagamos de manera auténtica y no como un concepto estéril, podrá beneficiar con plenitud a muchos niños y niñas. Por eso, en nuestras manos está mantener una mirada compasiva pero crítica hacia las diferentes propuestas y seguir creciendo para que la escuela sea realmente permeable y fluida y no un organismo rígido que no permite el cambio ni la evolución personal o intelectual de sus integrantes.

⁹ En otros países europeos sí existen iniciativas que llevan muchos más años a sus espaldas, como en el caso inglés de Summerhill. No obstante, el modelo de Summerhill es muy distinto al de las escuelas libres existentes en nuestro país, ya que en este proyecto los niños y adolescentes viven en un régimen interno.

Bibliografía recomendada

- Krishnamurti, J. (1993) *La educación y el sentido de la vida*. Lomas de Chapultepec: Orión.
- Krishnamurti, J. (1983) *La urgencia de una nueva educación*. Ciudad de México: Orión.
- Krishnamurti, J. (1983), *Educando al educador*. Ciudad de México: Orión.
- Lapierre, A. y Aucouturier, B. (2000) *El adulto frente al niño de 0 a 3 años: Relación psicomotriz y formación de la personalidad. Una experiencia vivida en la guardería*. Madrid: Dossat.
- Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1985) *Educación vivenciada*. Barcelona: Científico-Médica.
- Neill, A. S. (1960) *Summerhill*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Romero Miralles, C. (2013) *Una rEVOLución en la escuela: Despertando al Dragón Dormido*. Tegueste: Ob Stare.
- Trungpa, Chögyam (1986) *Shambhala, la senda sagrada del guerrero*. Barcelona: Kairós.
- Trungpa, Chögyam (2001) *Dharma, arte y percepción visual*. Barcelona: MTM editores.
- Vigotsky, L.S. (1986) *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- Wild, R. (1996) *Educar para ser*. Barcelona: Herder.
- Wild, R. (2006) *Libertad y límites. Respeto y amor*. Barcelona: Herder.
- Wild, R. (2003) *Calidad de vida*. Barcelona: Herder.
- Wild, R. (2007) *Aprender a vivir con niños. Ser para educar*. Barcelona: Herder.

Enlaces

Dag Shang Kagyü:

<http://www.dskpanillo.org/>

Educación Universal:

<http://educacionuniversal.org/>

La educación prohibida:

<http://www.educacionprohibida.com/>

Programa TREVA:

<http://www.programatreva.com/>

Red de Educación Libre:

<http://www.educacionlibre.org/quienessomos.htm>

Xell (Xarxa d'Educació Lliure):

<http://www.educaciolliure.org/>

Artículo concluido el 25 de octubre de 2013

Cita del artículo:

González Caldeiro, M. (2013): La idea de pedagogía budista como contradicción esencial y la aplicación de los Cuatro Inconmensurables del Dharma de Buddha a la educación infantil occidental. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), Vol.2(3), pp. 57-70. Publicado en <http://www.reladei.net>

Acerca de la autora



Foto: Sonia Romero

Mónica González Caldeiro

Mail: mgsalcaldeiro@gmail.com

Sitio web: www.monicacaldeiro.info

Mónica González Caldeiro es poeta y artista Spoken Word, licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Barcelona. Obtuvo el DEA en Filología Inglesa en la Universidad de Santiago de Compostela, especializándose en literatura norteamericana. Está formada como educadora de pedagogía libre, y su labor profesional se divide entre la poesía, la traducción literaria, la educación libre relacionada con el arte y el acompañamiento de procesos creativos. Es autora de *vaginas*, *cartografías* y *asteroides* y de la antología *Como cantan las piedras: muestra de poesía gallega contemporánea* (ambas publicadas en Isla Negra, Puerto Rico). Su obra poética ha visto el papel también en diversas antologías y revistas, y en formato oral aparece continuamente en recitales y festivales de poesía tanto nacionales como internacionales. Es practicante de buddhismo Vajrayana dentro del linaje Shangpa Kagyü.

La Pedagogía Sistémica: una educación basada en el equilibrio, el orden y la vinculación

Quintín Álvarez Núñez

España

Resumen

En este artículo se abordan las principales aportaciones que, para la mejora de la escuela y la construcción de una educación capaz de enfrentarse a los grandes desafíos de este siglo XXI, nos ofrece la “Nueva Pedagogía Sistémica”, basada en el modelo sistémico-fenomenológico y transgeneracional de Bert Hellinger.

El propósito de este artículo es exponer las bases conceptuales de esta pedagogía, así como sus diversas aplicaciones a las diferentes áreas de la escuela como institución, con una particular atención al campo de la educación infantil. En él se abordarán tres grandes apartados: (a) concepto y características de la Pedagogía Sistémica; (b) las leyes sistémicas básicas, u “órdenes del amor”, y su utilidad para el estudio de la organización y funcionamiento de los centros educativos; (c) la dimensión generacional que caracteriza este modelo e incluye tres grandes y complementarias líneas de atención – intra, inter y transgeneracional-. En cada uno de estos apartados procuraremos hacer referencia a sus posibles aplicaciones al análisis y comprensión de las escuelas, así como para el diseño de intervenciones para su mejora.

Systemic Pedagogy: an education, based on balance, order and bonds

Quintín Álvarez Núñez

Spain

Abstract

This article addresses the main contributions that the “New Systemic Pedagogy”, based on Bert Hellinger’s systemic-phenomenological and transgenerational model, offers us to build a more effective education, able to face the great challenges of the 21st century.

The purpose of this article is to present the conceptual basis of this pedagogy and its various applications to different areas of the school as an institution, with particular attention to the field of early childhood education. It will address three main sections: (a) the concept and characteristics of Systemic Pedagogy; (b) the basic and systemic laws or “orders of love” and their usefulness for the study of the organization and operation of schools; and (c) the generational dimension which characterizes this model, composed of three large and complementary sub-dimensions -intragenerational, intergenerational and transgenerational-. In each section we analyze the potential applications of these ideas to the analysis and understanding of the schools, as well as to the design of interventions to improve them.

Palabras Clave: Pedagogía Sistémica. Modelo sistémico-fenomenológico. Leyes sistémicas. Órdenes del amor. Dimensión intrageneracional. Dimensión intergeneracional. Dimensión transgeneracional.

Key words: Systemic Pedagogy. Systemic-phenomenological model. Systemic laws. Orders of love. Intragenerational dimension. Intergenerational dimension. Transgenerational dimension.

Introducción

Vivimos un momento socio-histórico complejo y lleno de incertidumbre. Factores como el proceso de globalización y los nuevos modelos de empleo y relaciones laborales, con un trabajo cada vez más escaso, precario e inestable y unos salarios a la baja; la crisis económica y los cambios en la estructura productiva de la sociedad, con el incremento de las desigualdades, la exclusión y la pobreza entre países y clases sociales; las políticas neoliberales y el subsiguiente declive del estado del bienestar, con la disminución de las prestaciones educativas, sociales y sanitarias, ... están transformando nuestro mundo, nuestra visión y posición en éste.

Con todas estas circunstancias, no es de extrañar que la infancia actual se enfrente a un mayor número de dificultades para madurar de un modo sano y completo. Aunque, debido a la crisis económica, la pobreza infantil está creciendo en muchos países, todavía hay muchos niños que viven rodeados de comodidades materiales, de infinidad de juguetes, videoconsolas, internet, teléfono móvil, multitud de canales de TV, que realizan un gran número de actividades extraescolares,... Y, sin embargo, son niños con temores, desasosiegos, inseguridades, agresividad... Aparecen diagnósticos como TDA, hiperactividad, depresiones,... ¿Qué está pasando? ¿Y qué sucede con sus padres que, en muchas ocasiones, manifiestan también esas inseguridades, debilidades y malestares?

En todo este panorama que acabamos de esbozar parece haber una pérdida de orientación y de sentido, un desorden, un desequilibrio, una desvinculación de factores que son básicos en la vida de los seres

humanos. Una posible respuesta a esta problemática puede venir de la educación. Necesitamos construir una educación basada en el deseo de recuperar ese orden que parece estarse perdiendo, reconstruir y reforzar los vínculos que se están debilitando y despareciendo, introducir un mayor equilibrio en un mundo donde los desequilibrios, a todos los niveles, crecen cada día. Hay una pedagogía que puede cumplir con estos requisitos: la *Pedagogía Sistémica*. En este artículo analizaremos las principales aportaciones que nos ofrece este modelo.

Hay una aproximación inicial a este enfoque al que podríamos denominar “Primera Pedagogía Sistémica” que echa sus raíces en las aportaciones de la Teoría General de Sistemas (Von Bertalanffy (1980) y la Cibernética a la Educación (Colom, 1982; Evequoz, 1984; Puig, 1986), en los fundamentos de la terapia familiar sistémica (Selvini Palazzoli, 1985, 1986) y en los estudios de la comunicación profesor-alumno en el aula (Álvarez Núñez, 1999). El enfoque del que partimos en este trabajo se basa en el modelo sistémico-fenomenológico y transgeneracional de Bert Hellinger (2001, 2003, 2006, 2009) y en las ideas de otros autores como: Álvarez Nuñez, (2012), Cordero, (2007); Franke (2004); Olvera, Traveset y Parellada (2012), Parellada, 2006; Pastor, 2006a, 2006b; Traveset (2007), Ventura (2012).

Nuestro propósito es exponer, de un modo lo más sólido, preciso y congruente posible, la base conceptual de la Pedagogía Sistémica (en adelante PS), así como sus diversas aplicaciones a las diferentes áreas de la escuela como institución, con una particular atención a la educación infantil. Al mismo tiempo, procuraremos ir dando algunas pautas de actuación que se derivaran de los conceptos y planteamientos propios de la PS. Nos centraremos en tres grande apartados: (a)

concepto y características de la Pedagogía Sistémica, donde definiremos y delimitaremos algunos rasgos básicos de este modelo; (b) las leyes sistémicas básicas que caracterizan a todos los sistemas (lo que Hellinger, 2001 denomina “los órdenes del amor”); y (c) la importancia y el significado de la mirada intra, inter y transgeneracional de esta pedagogía.

Concepto y características de la Pedagogía Sistémica

En este apartado recogeremos diversas definiciones de la Pedagogía Sistémica que nos servirán para comenzar a delimitar este concepto y exponer algunas rasgos básicos distintivos de este modelo. Así, podemos definir a la PS como:

“la educación que nos capacita para contemplar, ubicarnos y relacionarnos adecuadamente con los sistemas que nos rodean y con aquellos a los que pertenecemos, ya sean escolares, familiares, sociales u organizacionales. Es la disciplina que nos enseña a relacionarnos adecuadamente con los sistemas y que, a través de diferentes técnicas -entre ellas las constelaciones familiares y los movimientos sistémicos- nos muestra el funcionamiento y la composición de dichos sistemas; que nos enseña a mirarles a fin de descubrir si existe orden en los mismos, si estamos correctamente vinculados y ubicados y si cada cual ocupa el lugar que le corresponde para acceder a las fuentes de la fuerza que estos albergan para cada uno de sus miembros y para restablecer el equilibrio dentro de los mismos.” (Pastor, 2006b: 14)

Por lo tanto, una primera característica de la PS es que nos ofrece pautas valiosas para saber situarnos en los sistemas a los que pertenecemos (como profesores, padres o alumnos) y para saber establecer relaciones adecuadas con las personas con la que compartimos nuestra vida dentro de ellos (padres, hermanos, profesores, compañeros, etc.) En este sentido, tiene mecanismos de diagnóstico como “los movimientos sistémicos” y otros de diagnóstico e intervención como las constelaciones familiares y/o sistémicas que

nos ayudan a comprender, abordar y resolver los problemas, conflictos y disfunciones existentes dentro de esos sistemas. Conflictos que, generalmente, tienen que ver con el hecho de si existe orden en ellos, si hay un equilibrio en los intercambios que se producen en su interior y con el entorno y si las personas ocupan realmente el lugar que les corresponde. En este sentido, se trataría de conseguir que esté “cada uno en su lugar para poder educar” (Pastor): los padres ejerciendo su papel de progenitores, los profesores como docentes y los niños como alumnos e hijos.

Por otra parte, las constelaciones familiares, pueden definirse del siguiente modo:

“como expresión técnica describen un procedimiento sistémico fenomenológico para configurar sistemas familiares con la ayuda de persona que representan a los miembros de la familia. Esta configuración permite mirar a la persona y sistema familiar como un conjunto, entendiendo las implicaciones inconscientes que le perjudican en la auténtica realización de su destino” (Bolzmán, 2011: 35).

Al mismo tiempo, su importancia radica en que a través de ellas “es posible acceder al conocimiento tácito que reside en el sistema escolar-familiar y así facilitar el proceso de reordenamiento de aquello que fue excluido (orden de pertenencia), lo que está fuera de lugar (orden de jerarquía) y lo que está pendiente de ser compensado (equilibrio entre dar y tomar)” (Hellinger y Olvera, 2010: 104).

Aunque es una técnica muy ligada a la PS, su temática va más allá de los objetivos de este artículo, por eso no vamos entrar aquí en explicar con más detalle sus fundamentos, estrategias y pautas de intervención. Para quien esté interesado en profundizar en esta temática, puede consultar: Bolzman, 2011; Sánchez Gavete, 2009; Hellinger, 2001, 2003, 2009; Lauro, 2009; Ulsamer, 2004.

Otra definición y abordaje de la Pedagogía Sistémica la encontramos en Traveset (2007: 24), para quien la PS:

“es el arte de contextualizar y de enseñar desde una mirada amplia que nos permite ver la organización, la interacción de los elementos de la escuela y la estructura espacial que conforma, el lugar y las funciones de cada uno de sus elementos, así como las pautas que conectan a la familia con los diferentes elementos de la escuela. Es la aplicación de los órdenes a todas las facetas del hecho educativo: la organización de los centros educativos y de los equipos docentes, la relación familia-escuela, el trabajo en el aula, la tutoría, la relación entre profesorado y alumnado y entre el propio profesorado, los contenidos curriculares, las relaciones entre los alumnos (...) la atención a la diversidad, etc.”

Aquí se subraya una de la característica de la visión sistémica: su carácter global, que pretende superar la visión parcial, reduccionista y disgregadora que ha caracterizado a muchas de las aproximaciones educativas tradicionales. La gran variedad y complejidad de la realidad educativa de una escuela sólo se puede comprender en profundidad y respetar en toda su amplitud si se aborda de un modo integral, incluyendo a todas las dimensiones que están influyendo y pueden ayudar a comprender lo que ocurre: la organización, el diseño de los espacios, la distribución de los tiempos, la cantidad y calidad de las interrelaciones existentes entre las diversas partes o elementos de la escuela, el tipo de relación que se establece entre ésta y la familia de cada niño, etc.

Así mismo, se subraya que esta visión sistémica tiene que ver con “la aplicación de los órdenes” (del amor) a todas las dimensiones educativas. Posteriormente, en el apartado referente a la explicación de estos órdenes, daremos algunas indicaciones sobre cómo se puede realizar esta aplicación.

Olvera (2004, cit. por Pastor, 2006b: 77) considera que la Pedagogía Sistémica es:

“la interrelación del proceso de trabajo personal de los maestros, el trabajo con los alumnos y la contextualización, dentro de los órdenes del amor, de ciertos contenidos curriculares a nivel educativo, junto con la necesaria inclusión de los padres de los alumnos dentro del proceso de educación”

En esta definición se apuntan los rasgos más característicos de la PS: la importancia de las interacciones entre los protagonistas, principalmente docentes y alumnos; la consideración de la relevancia del respeto a los órdenes del amor en los contenidos curriculares y las relaciones, lo que implica vinculaciones de diversos tipos y a múltiples niveles; la necesidad de relaciones adecuadas en el dar-tomar y el respeto a quien está antes en el sistema; junto con la necesaria inclusión de los padres de los alumnos, con todo lo que ello implica de respeto a las personas, valores y contenidos a los que los niños son leales, en cada sistema familiar.

Para Ventura (2012: 140), la Pedagogía Sistémica:

“Es una mirada más amplia al niño, como representante de su entorno y del sistema familiar al que pertenece y en el que está siendo movido por una conciencia transgeneracional, lo que le va a permitir unas actitudes, motivaciones y pulsiones determinadas, en función del lugar y el rol que ocupe en dichos sistemas, todo lo cual de alguna manera, será transferido a la escuela. Pero esto no sólo ocurre a los alumnos, sino también a los maestros, profesores y directores. Todos somos poseedores de esas implicaciones sistémicas familiares y grupales (raza, religión,...) a las que estamos adscritos de forma profunda en un espacio/tiempo concreto: al nacer. Cuando intuimos que el niño no viene sólo a la escuela, cuando apreciamos que con él también aporta su sistema, entonces entenderemos muchos de los acontecimientos, síntomas y disfunciones que emergen en las aulas”

Esta definición destaca el papel fundamental de la dimensión transgeneracional. Docentes, alumnos, padres y profesionales van a estar condicionados por ella. Todos van a estar, situarse y actuar en la escuela no sólo como seres individuales sino que llevan consigo todos sus sistemas: el de origen (padres y hermanos), el actual, en el caso de los adultos (pareja e hijos) y, en ambos casos, los antepasados. Por eso, muchas de las dificultades y problemas que aparecen en los centros educativos se pueden comprender mejor si ampliamos el foco para ver a los sujetos desde la mirada amplia que implica abarcar todos los sistemas a los que pertenece

(familia, aula, grupo de amigos,...) así como su posición concreta en ellos y el orden o desorden que existe en el interior de éstos.

Por lo tanto, de las definiciones que acabamos de exponer se derivan una serie de características que se pueden sintetizar como las más relevantes, en cuanto que se trata de de una pedagogía:

- *Global*, porque trata de percibir la realidad de cada escuela, aula y alumno como una totalidad integral, desde la interrelación de todas las partes e integrando todas las dimensiones que les influyen. Se trata de “ampliar la mirada” para procurar atender a todos los elementos (o al menos a los más relevantes) que pueden estar influyendo en una determinada situación. Al hacerlo, obtenemos una imagen más completa, nítida y realista de la situación, lo cual nos va a permitir realizar intervenciones más valiosas y acertadas.
- *De los vínculos* que subraya la importancia de éstos dentro de los diversos sistemas y en diversas direcciones. Por ejemplo, en las aulas existen los vínculos profesor-alumno, alumnos entre si y éstos siempre llevan a ella los que mantienen con su familia, tanto con la más próxima (padre y hermanos), como con los antepasados. También son relevantes los vínculos que los alumnos son capaces de desarrollar con los contenidos y el currículum. Unos vínculos sanos y sólidos en las diferentes áreas de su vida llevan a una mejor evolución y maduración del niño y hacen que logre un desarrollo más integral, tanto a nivel social como en el proceso de aprendizaje
- *Inclusiva*, porque procura evita cualquier tipo de exclusión en su desarrollo y busca integrar, en un todo armónico, las diferentes partes del proceso educativo: currículums, metodologías, clima relacional, etc.
- *Generacional*, porque destaca el peso y la importancia de las conexiones que todos los miembros del sistema escolar

mantienen con su propia generación (incluidos sus hermanos), sus padres y sus ancestros.

- *Del orden*, porque subraya que para que un sistema sea eficaz y cumpla adecuadamente sus funciones, tiene que estar ordenado. Lo que implica el respeto a las jerarquías y a la antigüedad, el cumplimiento y respeto de las responsabilidades de cada uno en la institución y el mantener, dentro de él, intercambios equilibrados y/o compensados.
- *Del equilibrio*, que hace hincapié en la necesidad de que en los intercambios que se producen, tanto en el interior del sistema como de éste con su exterior, estén equilibrados. Este equilibrio puede producirse porque el intercambio entre quienes dan y quienes reciben es fluido y cada uno asume la parte que le toca (profesores y padres dan, hijos y alumnos, reciben) o porque, cuando se trata del intercambio entre iguales, o entre los profesionales y la institución, existe un balance equilibrado entre lo que se da y lo que se recibe.
- *Contextualizadora*, puesto que entiende que es el contexto quien da sentido y significado a cualquier hecho o conducta. De este modo, para el análisis de cualquier tema hay que atender a las características de los diversos contextos que pueden estar influyendo en él : familiares, escolares y sociales (Cfr. Álvarez Núñez, 1999:95-120)
- *De la abundancia*, frente a una “pedagogía de la escasez”. Ésta caracteriza a aquellos docentes que pueden dar poco, porque no han tomado antes de sus padres todo lo que les correspondía. En cambio aquí, en la medida en que los profesores hayan honrado y tomado de sus padres, integrando todo lo que recibieron de ellos; en cuanto que estén en paz con su familia de origen y con la vida, bien asentados en sus raíces (cultura, costumbres, idioma, etc.) y hayan crecido y madurado como personas, mayor nivel de implicación y compromiso van a asumir en su tarea formadora y más van a poder dar a sus alumnos, no sólo a nivel profesional sino

también personal. Ello les dota de más fuerza, autoridad y solidez en su posición de maestros y les ayuda a tener una visión más amplia, comprensiva y realista de sus alumnos y de las situaciones vitales de éstos.

Ahora, en el siguiente apartado, exponemos una de las aportaciones más destacadas de la Pedagogía Sistémica: las leyes sistémicas básicas que debe cumplir todo sistema y que Hellinger denomina “los órdenes del amor”.

Las leyes sistémicas básicas: los órdenes del amor

En su trabajo con los sistemas, y después de muchos años de experiencia, Hellinger (2001) llegó a descubrir y enumerar tres grandes leyes sistémicas. Su cumplimiento garantiza un funcionamiento adecuado, fluido y eficaz de los sistemas, cualquiera que sea su tipología, y permite que, tanto éstos como sus miembros, se desarrollen adecuadamente. Su desatención o transgresión conlleva conflictos y disfunciones de todo tipo. Por ello, conocerlos y respetarlos resulta básico para el funcionamiento de cualquier centro educativo y si, por cualquier razón, se están incumpliendo, su conocimiento nos ayuda a determinar que se puede hacer para reordenar el sistema, ofreciéndonos pautas para la intervención correctiva y la mejora:

“En los sistemas y organizaciones humanas –familia, escuela, empresa, etc.- el *orden* es absolutamente necesario para que fluya la vida y la energía que lo aglutina y esté asegurada su funcionalidad. En cada sistema las funciones son diferentes, pero estos órdenes son comunes a todos ellos. El *desorden* también es propio de todos los sistemas y está tejido a lo largo de las respectivas historias, generando toda clase de síntomas y patologías hasta llegar, si es excesivo, a extinguir el sistema. Por lo tanto, ordenar la mirada e identificar donde está el desorden, inicia de nuevo el flujo de la vida allí donde había quedado interrumpido” (Traveset, 2007: 27)

Desde esta perspectiva, el orden es algo básico en todo sistema. De tal modo que el orden llama al orden y el desorden a desorden. De hecho, ya en la Teoría General de Sistemas se señalaba la tendencia de los sistemas a la entropía, al desorden, como algo con lo que éstos tienen que luchar constantemente para defender su estabilidad, viabilidad y continuidad.

Para su exposición, seguiremos el mismo esquema utilizado en un trabajo anterior (Álvarez Núñez, 2012), viendo cómo podemos aplicarlo para la organización y el funcionamiento de una escuela infantil. Las leyes sistémicas son tres: (1) los vínculos y el derecho a la pertenencia, (2) el respeto a la prioridad y la jerarquía y (3) la relación entre el tomar y el dar. Vamos a ir exponiendo lo fundamental de cada uno de ellos.

El 1º orden: los vínculos y el derecho a la pertenencia

Esta ley destaca el hecho de que todos cuantos pertenecen a un sistema han de ser integrados en él y no se les puede excluir. Los sistemas no toleran exclusiones. Los que se forman por nacer en él, como las familias y a los que, inevitablemente, pertenecemos toda nuestra vida, no toleran ningún tipo de exclusión, bajo ningún concepto y circunstancia.

El derecho a pertenecer lleva aparejado el deber de cumplir con las responsabilidades y funciones que se nos han atribuido, en base a la posición, roles y estatus que tenemos en él, y que ayudan al sistema a mantenerse y desarrollarse. Por ello, en lo que se refiere a aquellos sistemas que tienen un carácter más circunstancial, puesto que podemos pasar por varios a lo largo de la vida, pueden y deben permanecer en la organización quienes son necesarios para ella, quienes están en su lugar y quienes asumen adecuadamente sus funciones. En cambio, se puede despedir a alguien cuando ha incumplido gravemente con sus obligaciones y ese incumplimiento ha creado un serio daño a la organización.

También a quienes dañaron deliberada y sistemáticamente a otros.

De todas formas, dado el peso del derecho a la pertenencia, ésta es una medida que ha de tomarse con exquisito cuidado porque si el despido es injustificado y/o injusto, estamos cayendo en la exclusión. Cuando un trabajador ha de abandonar una escuela, lo más positivo es hacerlo, en la medida de lo posible, desde la concordia y el respeto mutuo entre ambas partes. Para quien se va, es más positivo hacerlo con el reconocimiento de su trabajo por parte de quienes se quedan, y con su propio agradecimiento por todo lo que ha recibido de esa institución. Ello es importante porque le abre mejor las puertas para la entrada en el próximo lugar en el que vaya a trabajar.

En este sentido, hay una serie de *preguntas* que nos pueden guiar en la búsqueda y determinación del estado de estos vínculos en la escuela (Hellinger y Olvera, 2010: 77):

- ¿Cómo se expresan los vínculos de cada niño con el padre, la madre y los hermanos? ¿Qué grado de solidez presentan? ¿De qué manera se manifiestan? ¿Ha habido rupturas en ellos (separaciones o divorcios, muerte de uno de los padres o hermanos, adopciones, períodos en los que los hijos han vivido separados de sus padres o de uno de ellos)?
- ¿Qué tipo de vínculos se establece entre el niño y el educador?
- ¿Cómo se expresan las primeras relaciones sociales del niño? ¿Cómo son los vínculos con sus amigos y compañeros?
- ¿Hacia dónde mira el niño (dónde tiene puesta su atención)?
- ¿Qué vínculos requieren un refuerzo para sanarlos o mejorarlos, de modo que el niño pueda tener éxito en su proceso actual y en las siguientes etapas de su trayectoria escolar futura?

En relación con esta primera ley, los *desórdenes* que pueden aparecer, serían:

- *Ignorar o descalificar la labor de otros compañeros* que trabajan contigo y/o de quienes estuvieron antes en la organización. A veces puede ignorarse a alguien porque ocupa un lugar más secundario en el organigrama. En cambio, todos los miembros, independientemente del puesto que ocupen y de las funciones que desempeñen en la institución, tienen el derecho a pertenecer. Lo que también conlleva su reconocimiento y la valoración del trabajo que realizan. Así, en una escuela todos los profesionales, desde la dirección hasta los encargados de la limpieza, deben ser valorados y reconocidos por lo que, con su trabajo y esfuerzo, aportan para su buen funcionamiento.
- *Tratar injustamente a alguien, marginándolo o postergándolo*, por razones no profesionales. Estos tratamientos injustos tienden a generar conflictos relacionales y a limitar la productividad organizacional. Normalmente, cuanto más disfuncional es el funcionamiento de una escuela más fácil es ver que se producen injusticias de diversos tipos y en los distintos niveles: entre los profesores o educadores, de éstos con los alumnos, entre los propios niños, etc.
- Se *excluye o despide* a miembros de la organización por cuestiones que no tienen que ver con su rendimiento o con el incumplimiento evidente y dañino para la organización, de sus obligaciones.

Algunas *preguntas* que pueden ayudarnos a detectar si existe ese desorden en una escuela serían:

- ¿Se conoce y valora la historia de la escuela?
- ¿Los fundadores de ésta o sus primeros directores son conocidos y valorados?
- ¿Existe algún tipo de reconocimiento hacia los profesores, directores y alumnos anteriores que ya no están

en la escuela? ¿Aún se mantiene algún tipo de contacto con ellos?

- ¿Se “habla” con respeto del director o equipo directivo, de los otros estamentos o de los compañeros en la escuela? ¿Los profesores y alumnos respetan y valoran a sus compañeros o hay críticas y descalificaciones entre ellos? ¿Los padres y alumnos “hablan” sobre la escuela, sus actividades, sus educadores y equipo directivo de una forma positiva?
- ¿La Escuela acepta a todas las familias por igual o establece distinciones en función de su cultura, posibilidades económicas, origen social, etc.?
- ¿Todos los profesores y alumnos se sitúan a un mismo nivel en función de su derecho de pertenencia o existen privilegiados y marginados? ¿Las personas o grupos con características diferenciadas (discapacidades, étnicas, culturales...) son vistas con el mismo derecho de pertenencia o se les pone limitaciones? ¿Existen profesores o alumnos marginados, excluidos, en la comunidad docente o en el grupo de niños? Por ejemplo: ¿los docentes hablan mal de algún compañero en presencia de los alumnos? ¿Se reconoce y valora el trabajo realizado por quienes nos precedieron, por ejemplo, el anterior director o los profesores que estuvieron previamente con los alumnos que nosotros tenemos actualmente?
- En este sentido, es necesario que, tanto los educadores como el equipo directivo reconozcan el trabajo y el esfuerzo de quienes les precedieron y se apoyen en sus experiencias y aportaciones. La mejor manera de construir algo nuevo es sobre la aceptación y el reconocimiento de lo hecho anteriormente por quienes estuvieron antes que nosotros. No tenemos por qué aceptarlo todo. Puede haber cosas que no nos sirvan, pero debemos ver y aprovechar todo lo que nos puede ser útil para avanzar.

Si lo desvalorizamos, lo criticamos o lo negamos y pretendemos hacer “tabla rasa” y comenzar desde cero, seguramente vamos a encontrar muchas resistencias. El proceso va a ser más lento, difícil y con peores resultados. En cambio, valorar y reconocer lo hecho anteriormente, puede facilitar una mejor aceptación, desarrollo y consolidación de lo que se haga a partir de ahora.

Estas preguntas nos pueden servir como detectores para diagnosticar si se está incumpliendo esta importante ley sistémica. Que falle alguno no tiene porque ser un indicio de la existencia de una disfunción grave. Pero cuando se juntan varios de estos indicadores, o se ignora alguno de particular relevancia como, por ejemplo, el no reconocimiento del fundador, sí que debemos estar atentos porque tenderán a existir conflictos, evidentes o larvados, que pueden estar limitando seriamente la eficacia de la escuela en el logro de sus objetivos educativos.

Por otra parte, la pertenencia al sistema es algo que hay que honrar, en la medida de lo posible. En ese sentido es interesante que existan ceremonias y rituales de bienvenida específicos para quienes se integran por primera vez en la escuela (profesores, alumnos, padres) y también de despedida para quienes lo abandonan (fiestas, homenajes, “regalos” de despedida que los alumnos realizan a los compañeros o educadores que se van, etc.)

El 2º orden: la prioridad y la jerarquía

En los sistemas existe un orden y una prioridad que tiene que ver, básicamente, con dos criterios: las funciones y el estatus que una persona asume y su antigüedad en él, de tal modo que quienes llegaron antes al sistema tienen preferencia.

En la familia el criterio que prima es el orden de llegada al sistema: primero los padres y luego los hijos y, dentro de éstos, de mayor a menor edad.

En cambio, en las *organizaciones*, funcionan ambos criterios. Por ello, en un centro educativo primero van los padres (sin ellos no existirían los alumnos y sin éstos no habría escuela), después los alumnos y, por último los profesores. Dentro de éstos irían primero quienes, por su cargo, ocupan una posición jerárquica superior en el organigrama de la institución, dependiendo de su situación en esa escala. Entre miembros que ocupan la misma posición, tendrían prioridad quienes, por haber llegado primero, llevan más tiempo perteneciendo a la organización y los que llegaron posteriormente, deben reconocerlo y aceptarlo.

Para el buen funcionamiento de las escuelas es básico que cada miembro de la comunidad educativa sepa cuál es el lugar que le corresponde y lo asuma correctamente, conociendo y cumpliendo con las funciones, derechos y obligaciones que éste lleva aparejado. Así, si ocupamos el lugar correcto y asumimos responsablemente los papeles que tenemos asignados, ello nos da mayor fuerza, tranquilidad y seguridad para realizar nuestro trabajo. En cambio, el desorden, la entropía en el sistema se introduce cuando las personas se salen de su lugar, pretendiendo asumir funciones, rangos o posiciones que no le corresponden, lo que les debilita y tiende a crear inseguridad y malestar, tanto a él como a la institución.

En lo referente a esta segunda ley sistémica, es importante tener muy en cuenta el relevante papel de la dirección en las organizaciones. En este sentido, el director de una escuela:

“ha de mostrar capacidad de trabajo y compromiso estando al servicio de la organización. Es importante que su autoridad, posición y funciones estén claras, porque eso facilita la dinámica organizativa. Cuando en los centros educativos o en otras instituciones se cae en el mito de “aquí todos somos iguales”, este falso igualitarismo crea inestabilidad en la organización y fácilmente da lugar a confusiones, desórdenes, dificultades para tomar decisiones, reuniones interminables y conflictos de diversos tipos” (Álvarez Núñez, 2012: 192)

Los *desórdenes* relacionados con este 2º orden serían:

- En una organización, *quien llegó después al sistema se pone por delante o*, en una familia, pretende llevar la carga o reparar la culpa de quien estuvo antes
- *Se pone por encima quien está debajo en la escala jerárquica*. Por ejemplo: un educador pretende “mandar más “ que el director.
- *Se priorizan aspectos secundarios* (actividades, funciones, objetivos,...) *y se relegan los fundamentales*. En este sentido, una escuela tiene que tener muy claras sus prioridades y respetarlas adecuadamente. Así, la mirada de la institución debe estar puesta en ofrecer a sus alumnos la mejor educación posible y no, por ejemplo, en simplemente ganar el máximo dinero. Cuando este último es el principal objetivo, aún cuando sea algo oculto, que no se reconoce explícitamente, lo más probable es que muchos de los enfoques de los problemas, delimitación de los objetivos, asignación de recursos, distribución de tareas y responsabilidades, etc. estén contaminadas de esta finalidad, porque allá es donde va a estar la mirada de la dirección y, con ella, la atención, las intenciones y la fuerza.
- También la mirada de los profesionales de la escuela debe centrarse en la realización de las actividades necesarias para la buena formación de los alumnos y no tanto sobre las posibles dificultades y tensiones relacionales existentes. Si la atención se focaliza sobre esta temática, se pierden de vista las tareas o los alumnos, aparecen desacuerdos y malestares y se entra en procesos entrópicos disfuncionales: exceso de reuniones y escasa efectividad de éstas, elaboración de diversos planes y proyectos que no se llevan a la práctica, crecientes dificultades para la coordinación y la colaboración, etc.
- *Las personas se salen de su lugar asumiendo responsabilidades y funciones que no les corresponden*, corriendo el

riesgo de provocar, con ello, una cadena de “descolokes” en los demás miembros. Al dejar libre su lugar alguien lo va a ocupar, incluso puede ser que con la mejor de las intenciones, lo que conlleva que éste también va a dejar vacío su sitio que, a su vez, tenderá a ser ocupado por otro y así sucesivamente. De este modo, surge un conjunto de personas que tenderán asumir las funciones que no les corresponden y a dejar que aquellas de las que son realmente responsables las asuman otros. La consecuencia final es la aparición de conflictos y disfunciones en la institución, que la hacen poco eficaz en el logro de sus objetivos.

- En cambio, si tomamos conciencia de nuestro lugar y nos situamos en él, asumiendo, de un modo pleno y responsable, las funciones que nos corresponden, también ayudamos a que los demás se vayan ubicando en el suyo.

Preguntas que nos pueden ayudar a detectar la presencia de este desorden:

- ¿Existen rituales y tradiciones “vivas” que reconocen y honran la historia de la escuela y/o celebran momentos importantes para ella? ¿Se mantienen actualmente y se han mantenido a lo largo del tiempo?
- ¿Se valora, reconoce y utiliza, de alguna manera, la experiencia de los profesores y alumnos más antiguos, que llevan más tiempo en la escuela?
- ¿El equipo directivo y los profesores más antiguos aceptan de buen grado y/o colaboran cuando se plantean innovaciones o proyectos de mejora necesarias en la escuela?
- ¿Los miembros del equipo directivo asumen plenamente sus funciones y responsabilidades (control, liderazgo, supervisión, etc.) en relación a la vida de la escuela? ¿Trabajan claramente al servicio de la escuela y de la comunidad educativa o están más pendientes de sus propios intereses?
- Su trabajo: ¿es, habitualmente, valorado y respetado por padres, alumnos y

profesores? Sus decisiones: ¿son, en general, reconocidas y aceptadas por éstos?

- En la escuela: ¿se elaboran y comparten realmente unos objetivos educativos comunes?
- En los departamentos o grupos de trabajo que se pueden crear: ¿las responsabilidades de los encargados de dirigirlos y de los miembros están claramente definidas?

El 3º orden: el intercambio, el dar y tomar en las relaciones.

Los intercambios que se producen entre los miembros de un sistema en relación con el dar y el recibir ayudan a crear vínculos de diversos tipos, tanto entre las personas como de éstas con el sistema.

La ley reguladora de los intercambios que se producen en las relaciones varía dependiendo de si se aplican a una relación entre iguales (amigos, parejas, miembros de una escuela que tienen la misma posición en el organigrama) o cuando se trata de una relación entre personas que ocupan distintas posiciones, roles y estatus en el sistema (padres e hijos o entre profesores y alumnos). En el primer caso, es importante que haya un equilibrio entre lo que se da y lo que se recibe. Este equilibrio no es estático ni puntual, sino dinámico y a lo largo del tiempo. Es decir: éste no hay que buscarlo en todos los momentos e intercambios de la relación. En realidad, se trata de que exista un balance más o menos equilibrado, sopesando lo que cada una de las partes ha dado. Por otra parte, cuando, en una relación, una parte ha dado mucho más que la otra, un posible modo de que la persona que más ha recibido lo compense es expresando un agradecimiento profundo y de corazón ante todo lo que ha recibido. Esto es también importante en la relación profesor-alumno. En la medida en que los segundos sean capaces de reconocer y agradecer todo cuanto han recibido de sus maestros, aunque esto no se haga de un modo explícito, sino sólo interiormente, más van a aprender y mejor van a integrar esos aprendizajes, porque “sólo

un corazón agradecido aprende” (Olvera, 2009: 13).

En cambio, en una relación entre personas que ocupan diferentes posiciones en el sistema, los mayores dan (padres y profesores) y los pequeños (hijos y alumnos) toman.

En las *escuelas* resulta más complejo el desarrollo de este principio porque existen un gran número de posibles vínculos y el equilibrio ha de producirse no sólo en las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa sino también entre las personas y la institución, entre las diferentes partes o subsistemas de ésta y entre ella y su entorno (familias, medio social, otras instituciones, etc.). Si existe ese equilibrio, la escuela será funcional, logrará con mayor facilidad sus objetivos y sus miembros tenderán a estar, en general, satisfechos con su pertenencia a ella. En cambio, si se dan claros desequilibrios, tenderán a surgir tensiones, malestares y conflictos, que buscarán las compensaciones que no se logran por la vía normal.

Por otra parte, el nivel de compromiso e implicación de los profesionales en los centros educativos suele ser muy variable. Es lo que los modelos interpretativo-simbólicos denominan “participación fluida” (Álvarez Núñez, 2007). Así, existen, por ejemplo, educadores que, aparte de cumplir responsable y adecuadamente con sus obligaciones cotidianas, se ofrecen o están disponibles para atender a las necesidades de la escuela que se salen de lo habitual: atender a unos padres, hacer los preparativos para la celebración de una fiesta, acompañar a los alumnos en una salida de la escuela, organizar una representación, etc. Este tipo de profesionales que, por su capacidad de trabajo y disponibilidad, se vuelven imprescindibles para la institución o desarrollan funciones que son muy relevantes para ésta, deben recibir un reconocimiento especial y específico por su buen hacer o por la importancia de las tareas que llevan a cabo. De lo contrario, estas personas pueden desanimarse, dejar de estar disponibles e incluso llegar a abandonar la escuela.

En lo referente a los desórdenes del 3º orden tenemos:

- En las relaciones simétricas y en los intercambios en las organizaciones, el desorden se genera cuando se produce un desequilibrio entre lo que se ofrece y lo que se toma, alguien da mucho más de lo que recibe o toma mucho más de lo que da a cambio. Las consecuencias: conflictos relacionales, descontento, malestar, frustración, sentimientos de culpa, etc.
- En las asimétricas, como las familiares, el desequilibrio se produce cuando no se toma a los padres.

En una *Escuela* los desórdenes aparecen al:

- Producirse un desequilibrio entre lo que sus profesionales dan a la escuela en términos de tiempo, trabajo, esfuerzo y dedicación, y lo que reciben en cuanto al sueldo, consideración y condiciones laborales. Cuando la institución hace a sus trabajadores unas exigencias desproporcionadas en relación con lo que les ofrece a cambio, se genera un clima de malestar e insatisfacción y éstos buscan recuperar el equilibrio perdido, a veces de un modo inconsciente, a través de actuaciones que acaban perjudicando el buen desempeño de la organización. En ese contexto, disminuye su nivel de compromiso e implicación y evitan realizar las tareas y actividades que no son imprescindibles o no se les exigen directamente, o bien éstas se realizan con evidente desgana y desinterés, lo que puede comprometer su buen desarrollo; se crea un clima de constantes quejas y protestas que, aunque sólo se produzcan entre los trabajadores y no lleguen directamente a la dirección, retroalimentan el malestar y la frustración; su buscan coartadas y excusas para no acudir al trabajo (enfermedades); etc.
- No reconocer el buen trabajo o rendimiento de los profesionales que trabajan actualmente en ella o de alguien que nos antecedió en la organización. En general,

es importante reconocer el trabajo de todos los miembros, independientemente de la posición que ocupen en el organigrama. Además, otro reconocimiento especial que hay que tener siempre en cuenta sería hacia los fundadores o los pioneros en la escuela. Gracias a ellos la institución pudo nacer, crecer y consolidarse, atravesando, en ocasiones, momentos y situaciones muy difíciles que supieron afrontar y resolver adecuadamente. Lo que permitió el desarrollo y evolución de la institución hasta llegar a ser lo que es hoy en día. En esta línea, Echegaray (2008: 29), afirma:

“en una organización sana todos sus miembros son y se sienten reconocidos por lo que son. Y esto atañe no sólo a los miembros actuales de la organización sino a todos aquellos que han contribuido con su esfuerzo o han tenido una significación especial para el crecimiento o la supervivencia de la misma. En este sentido, los fundadores y cualquiera de los que tuvieron una relevancia en la historia de la empresa han de ser tenidos en cuenta. Y no sólo personas, a veces valores esenciales que han quedado olvidados representan un elemento importante al que hay que dar su verdadero puesto.”

- Utilizar a la institución sólo para el logro de los propios fines personales, desatendiéndose de los objetivos de ésta. Por ejemplo: un profesional a quien lo único que le interesa de su trabajo es el salario que cobra por él y su principal interés radica en trabajar lo menos posible, de la manera más cómoda y con el menor esfuerzo.
- *Incumplir con las responsabilidades que corresponden* en función del puesto que ocupamos en ella, bien sea no asumiéndolas o desempeñándolas mal. De este modo, también se está atacando el principio básico de la pertenencia, puesto que no se colabora en el esfuerzo necesario para conservar y renovar la organización.
- Obtener ventajas para uno a costa de otro, cometer a sabiendas injusticias.

Algunas *preguntas* que nos pueden ayudar a detectar la presencia de este desorden serían:

Los profesores o educadores:

- ¿Creen que su salario es razonable en relación con el trabajo que desempeñan y las responsabilidades que deben asumir?
- ¿Se sienten reconocidos por la Dirección y/o la Administración educativa?
- ¿Consideran que se les reconoce su parte de responsabilidad en la buena marcha de la escuela? ¿O protestan y se lamentan con frecuencia por que no se sienten valorados, ni ellos ni su trabajo?
- ¿Les gusta innovar y asumir responsabilidades en sus áreas? ¿O prefieren “ir tirando” y cumplir sólo con lo mínimo que se les exige?
- ¿La carga de trabajo y las condiciones de éste (horarios, recursos, tareas, etc.) en los profesores, profesionales y grupos se distribuye de una forma proporcional y justa?
- ¿Existen frecuentes bajas por enfermedad u otros tipos de absentismo entre los profesionales?

La Dirección/Administración:

- ¿Se preocupa de los intereses, necesidades y opiniones de los profesores, padres y alumnos?
- ¿Las pautas, normativas e instrucciones que transmite son difundidas de un modo directo, preciso y eficaz, de modo que se asegure su llegada a todos sus destinatarios?

Los padres y familias de los alumnos:

- ¿Son tratados y reconocidos como colaboradores necesarios para la buena marcha de la escuela?
- ¿Se favorece, en todo lo posible, su participación e implicación en las actividades y en la dinámica de ésta?

- ¿Se comprometen e implican en la educación escolar de sus hijos, colaborando en todo lo que pueden con la escuela?

Por último, desde la perspectiva de que “el orden llama al orden y el desorden al desorden”, terminaremos este apartado sintetizando las principales recomendaciones que implicaría el tener en cuenta estas leyes sistémicas en las escuelas.

- El equipo directivo y, en general todos los miembros que forman parte de ellas, han de preocuparse por construir un clima social de respeto, tolerancia, reconocimiento y valoración de los demás y de lo que aportan, con su trabajo y esfuerzo, a la buena marcha de la institución. Ello implica evitar juicios, críticas y descalificaciones de los demás profesionales, padres, alumnos, etc., tanto a nivel personal como profesional. En esta línea se pueden promover actividades que desarrollen el sentido de pertenencia al centro de los profesores, padres y alumnos, favoreciendo la inclusión de todos y la construcción de un sentimiento de comunidad escolar del que todos se sienten partícipes. Así, se pueden crear símbolos y actividades comunes que refuercen el sentimiento y la conciencia de grupo.
- Toda la comunidad educativa ha de evitar, en la medida de lo posible, cualquier tipo de exclusión, tanto las más evidentes (expulsar a un alumno o despedir a algún profesional) como las más implícitas: marginar o ignorar a alguien. Las exclusiones tienen que ser el último de recursos y sólo en aquellos casos en los que la persona ha incumplido gravemente con las responsabilidades que la pertenencia lleva consigo y, con ello, ha podido causar un serio daño a la escuela.
- Los distintos miembros han de saber bien cuál es su lugar y *aceptar la estructura jerárquica y de distribución de roles y funciones existentes, respetando, cada uno, a sus iguales, a sus superiores y a quienes tienen por debajo en el*

organigrama. En este sentido, los educadores han de respetar tanto las escalas jerárquicas relacionadas con su posición (quien está por encima y por debajo suyo en el organigrama) como las creadas por su antigüedad en relación con el orden de llegada a la escuela. Ello es muy importante porque, en la medida en que uno asuma claramente el puesto que le corresponde y respete a los otros, aparte de aportar un modelo positivo de conducta ante los alumnos, también se sentirá más tranquilo, con más fuerza y autoridad para desarrollar sus funciones y mayor será el respeto y confianza que le tendrán los demás. Lo cual ayudará a evitar que se produzcan conflictos. Y, en el caso de que lleguen a producirse, cuando uno está en su lugar y cumple adecuadamente con sus responsabilidades, también tiene más fuerza y capacidad para defender sus derechos y puntos de vista. En cambio, si, por ejemplo, uno no reconoce a sus superiores y/o no acepta sus indicaciones y, por lo tanto, no está adecuadamente posicionado en su lugar, ello contaminará negativamente no sólo sus relaciones con estos, sino también con sus compañeros y con quienes asumen una posición inferior. Aparecerán tensiones, confrontaciones, desacuerdos, descolokes,... que afectarán tanto al clima social como a la productividad de la escuela.

- El respeto mutuo que debe existir entre todos los miembros de la comunidad educativa no tiene por qué implicar la existencia de unanimidad y acuerdo con todo lo que se haga en la escuela. Cualquiera puede mostrar su desacuerdo y proponer otras alternativas, siempre que lo haga desde el respeto y el reconocimiento, personal e institucional, que se le debe a la persona a quien vaya dirigido.
- En síntesis, en relación con la ley del intercambio, los dos extremos, igualmente evitables son, por una parte, el de aquellos miembros que utilizan a la escuela sólo para lograr sus propios intereses personales y tienden a desentenderse, en

cuanto pueden y en todo lo que pueden, de sus responsabilidades. Por la otra, el de aquellas instituciones que abusan de sus trabajadores exigiéndoles un esfuerzo y un trabajo que no lleva aparejada las correspondientes compensaciones en términos de salario y condiciones laborales. En cualquiera de los dos casos, pueden surgir problemas y conflictos que limitan el rendimiento de los trabajadores y la productividad de la organización. Por ello, es conveniente que se procure el equilibrio en los intercambios que se producen tanto en el interior de la escuela, entre los distintos miembros y partes de ésta, como con su entorno.

Sobre este tema de las recomendaciones que se derivarían de la aplicación de estas tres leyes sistémicas para la organización y dirección de los centros educativos se podrían hacer muchas más aportaciones. Quienes estén interesados en ampliarlo, pueden consultar: Álvarez Núñez, (2012)

La dimensión generacional

Una aportación importante de este modelo es su foco sobre *las relaciones y los vínculos*, lo que supone un cambio de perspectiva trascendental. Así, los alumnos no se perciben sólo en cuanto a individuos, sino enmarcados en una dimensión generacional y en cuanto a sus conexiones con una red relacional mucho más amplia y compleja, en la que están inmersos. Ésta le sirve de soporte vital y le aporta: valores, actitudes, normas de conducta, modelos de referencia, etc. Incluye una dimensión *intrageneracional* (hermanos, amigos, compañeros de escuela y de generación, etc.) *intergeneracional* (*padres, profesores*) y *transgeneracional*. (abuelos, bisabuelos y antepasados, en general).

La dimensión intrageneracional

Esta dimensión tiene que ver con las relaciones horizontales que se pueden establecer en los diferentes sistemas: “nos habla de las *relaciones entre iguales*, aquellos

que pertenecen a la misma generación o se encuentran en la misma línea jerárquica en los sistemas familiar y educativo: hermanos, alumno, padres-maestros, maestros-maestros” (Traveset, 2007: 60)

Cada generación es hija de su tiempo, del momento socio-histórico en el que han nacido y crecido. Aunque convivan en el mismo espacio y tiempo, como en estos momentos lo están haciendo bisabuelos, abuelos, padres e hijos, tienen intereses, necesidades, habilidades, actitudes, marcos de referencia y conductas diversas. Todo ello conforma una visión y una vivencia diferente del presente en el que viven, como si se tratasen de realidades distintas. Estas diferencias vienen, sobre todo, marcadas por diversas emociones, experiencias, informaciones e influencias que cada una de estas generaciones ha vivido en su pasado:

“Sus integrantes nacieron en momentos históricos diferentes, sus expectativas han evolucionado de manera igualmente diferenciada y tiene referentes e iconos que en muchas ocasiones ya no guardan correspondencia. Lo que movilizó a una generación, para otra podría tener un significado distinto o incluso carecer de sentido.

Temas como el liderazgo, las actitudes hacia el estudio y el trabajo, la postura ante la autoridad, la relación con los padres y docentes, el ejercicio y control de la vida personal, así como las perspectivas para contribuir a la sociedad también varían de una generación a otra” (Hellinger y Olvera, 2010: 71)

Por lo tanto, en cada momento, hemos de tener en cuenta, al educar, las características básicas de la generación que está delante nuestra, así como las de nuestra propia generación, como maestros o educadores. La brecha generacional ha sido una constante a lo largo de la historia de la humanidad y, en el momento actual, la convivencia de tantas y tan diversas generaciones, puede llegar a provocar, fácilmente, divergencias y desencuentros entre ellas. En este sentido, una labor importante de las escuelas debe ser el promover el diálogo y la comprensión entre las diversas generaciones. Por ejemplo, una actividad que puede facilitar este encuentro es crear en la escuela el “día

de los abuelos” durante el cual los niños conviven y realizan actividades con sus abuelos y abuelas quienes les comparten su experiencia, vivencias, historias de vida, juegos y formas de jugar durante su infancia, etc.

Al hablar de las relaciones de un niño dentro de la escuela, en cuanto a esta dimensión, también tenemos que tener en cuenta si existen hermanos mayores o menores, si van con él a la escuela o no y el grado de influencia que pueden tener sobre él; el tipo de relación que tiende a mantener con los compañeros (se incluye o se aparta, tiende a ser un líder, un marginado o un “término medio”, etc.); el papel de su grupo de amigos, que siempre juega un papel relevante como elemento conformador de su personalidad y al que tiende a ser leal; los vínculos y lealtades con sus compañeros de generación con los que comparte actitudes, intereses, valores, formas de ver la vida,... En este sentido, es interesante preguntarnos cómo están afectando a los niños que están actualmente en la escuela infantil todos los factores que hemos señalado en la introducción como constitutivos de los procesos de cambio económico, social y cultural que están influyendo sobre las familias y la sociedad.

En cuanto al *profesorado*, es importante analizar cuestiones como el tipo de clima social que existe entre los docentes de la escuela y el modelo de relación que tienden a establecer con los padres de los alumnos (atención-desatención, distancia-proximidad, competición-colaboración, etc.). Como educadores, en cuanto a esta dimensión debemos procurar, *en relación con los alumnos*, que:

- Aunque cada alumno es diferente, todos están a situados en el mismo nivel jerárquico, por lo cual debemos procurar que entre ellos se traten con respeto y tolerancia, evitando que algunos se coloquen en una posición de superioridad sobre los otros. Aquí se trataría de evitar problemas como el *bullying* o el maltrato entre compañeros que, sin llegar a esos niveles de gravedad, también puede causar problemas tanto a los alumnos que lo padecen como a los agresores y,

en general, a todo el clima social del aula y de la escuela.

- Promover un clima social de aula y de centro basado en el respeto y apoyo mutuo, la comprensión y la tolerancia entre alumnos.
- Aunque todos los hermanos tienden a pertenecer a la misma línea generacional, se respeten las prioridades entre ellos, de tal modo que el mayor debe ocupar el primer lugar y el resto debe de asumir su posición, según el orden de llegada al sistema. Si hay hijos de padres o madres diferentes en una familia reconstituida, tener claro que la prioridad sigue siendo de los hermanos mayores.
- Evitar que un hermano mayor se haga cargo de responsabilidades que no le competen en relación con otro más pequeño, asumiendo obligaciones que deben cumplir los padres.
- Si existen gemelos, tener en cuenta que el vínculo que hay ente ellos tiende a ser muy intenso y a dejar una profunda huella, por lo que, en la medida de lo posible, habrá que respetarlo y cuidarlo, por ejemplo, manteniéndoles en la misma clase.
- Enseñarles, explicándoselas de un modo adaptado a su nivel de comprensión, las leyes básicas de los sistemas, de tal modo que, si surgen conflictos, ellos mismos sean capaces de descubrir cuál es el desorden que se está produciendo y sean capaces de sugerir propuestas de medidas para restablecer el orden y resolver esos problemas.

En nuestra *relación con los padres*:

- No podemos juzgarlos y criticarlos o transmitirles que nosotros sabemos mejor que ellos cómo tratar a sus hijos o lo que necesitan éstos.
- Si un niño manifiesta algún tipo de problema, debemos evitar que los padres se culpen a sí mismos de él y de no haber sabido detectarlo y ponerle remedio antes.

- Necesitamos reconocer lo que hay en el sistema familiar, con todas sus particularidades, con una actitud de respeto, comprensión y tolerancia.
- Si hay un “padre ausente” (por muerte, abandono o divorcio) procurar que esté presente en el corazón de los hijos y que el otro progenitor les quiera y respete en la parte de personalidad que se corresponde con él. El progenitor presente puede hacerlo a través de estrategias como valorar cualidades del otro que tiene el hijo/a, poner su foto en la habitación del pequeño, recordar momentos felices vividos con él, etc.

En cuanto a la *relación entre los propios educadores*, es fundamental que éstos aprendan a trabajar en equipo y a colaborar con los demás profesionales implicados en la educación de los niños. Ello implica apertura y disponibilidad hacia el otro y su perspectiva; saber elaborar y asumir objetivos comunes y responsabilizarse conjuntamente de la tarea educadora; capacidad para ayudarse y apoyarse mutuamente, con un intercambio rico, continuo y equilibrado de dar y recibir; el respeto al orden, la jerarquía y la antigüedad; saber reflexionar y planificar conjuntamente y llegar a compartir materiales, recursos, conocimientos y experiencias. Ciertamente, hay muchas limitaciones que lo pueden entorpecer. Pero, si tenemos realmente en cuenta que nuestra prioridad debe ser ofrecer la mejor educación y cuidado posible a los niños que tenemos a nuestro cargo, no cabe duda de que esto lo podemos realizar de mejor manera si somos capaces de dejar a un lado nuestros pequeños intereses y puntos de vista restrictivos y aprendemos a cooperar con los demás para ver cómo podemos construir juntos un entorno más cálido, vivo, estimulante y enriquecedor para los niños.

Aunque puede ser difícil de lograr, la colaboración puede ofrecer importantes ventajas. Entre ellas podemos citar las siguientes: cuando se comparten objetivos comunes se crea una mayor sinergia que refuerza el trabajo de cada miembro; si la colaboración se realiza entre personas con distintas competencias, especializaciones,

experiencias y enfoques, se cuenta con mayores y mejores recursos para abordar con éxito la tarea educadora; si existe un clima de seguridad y confianza entre los distintos profesionales, las innovaciones y cambios son más fáciles de abordar y tienen una mayor probabilidad de que se desarrollen y consoliden; el diálogo y la reflexión conjunta que favorece la colaboración, también promueve un mayor grado de aprendizaje mutuo que lleva a una mayor maduración personal y profesional y aumenta el aprendizaje organizacional.

Por otra parte, también resulta fundamental que los profesionales muestren su respeto y agradecimiento hacia los educadores que les precedieron en la escuela y/o en el trabajo con esos alumnos concretos, y que promuevan ese mismo respeto y reconocimiento por parte de los niños hacia quienes les han educado en el pasado.

La dimensión intergeneracional

Para Traveset, (2007: 47) esta dimensión se refiere a “la relación padres-hijos, maestros-alumnos, y a la posición que (se) ocupa dentro del sistema. Esta mirada nos habla del *orden* y la *jerarquía* dentro de los sistemas, por tanto, de la *autoridad*, los *límites*, el *saber estar en nuestro lugar* y no cargar con situaciones que no nos corresponden.”

A través de esta dimensión se producen los procesos de socialización que convierten a los niños en adultos y se transmiten, tanto en lo referido al ámbito familiar como al escolar y social, las normas, valores, costumbres, tradiciones, actitudes, modelos relacionales, formas de comunicación, y un largo conjunto de rasgos que constituyen la base del sistema familiar, del funcionamiento de los centros educativos y de la cultura de una determinada sociedad.

La primera y decisiva relación es la que se crea entre **padres e hijos**. Ésta es tan básica, tan fundamental, que una gran parte de lo que, como seres humanos, somos y podemos llegar a ser tiene que ver con ellos:

“Los niños son sus padres. Cincuenta por ciento la madre, cincuenta por ciento el padre, inevitablemente (...) Lo cierto es que los hijos son un espejo de sus padres, al mismo tiempo que su reflejo. El principio del 50:50 es una imagen importante para los padres. Significa que los dos padres pueden sentirse identificados con su hijo a partes iguales” (Dyskstra, 2007a: 69).

La conexión entre padres e hijos es profunda, penetrante. Estamos más vinculados a nuestros padres de lo que, muchas veces, somos capaces de ver y de reconocer. También hacemos por ellos muchas cosas de las que ni siquiera somos conscientes y les somos muy leales a ellos y al sistema familiar. De hecho, los niños son profundamente fieles a su sistema familiar y pueden manifestar esas lealtades con una conducta aparentemente extraña o disfuncional y con sus problemas personales y escolares, (Olvera y Schneider, 2007). En muchas ocasiones, cuando se examinan esos comportamientos a partir de las pautas que nos da este modelo, se descubre que son realmente funcionales al sistema, responden a profundas necesidades de éste y permiten sacar a la luz desórdenes existentes en él, que están lastrando su buen funcionamiento y afectando a la vida de todos sus miembros.

Los padres son los primeros y decisivos agentes que nos influyen a la hora de configurar nuestra forma de ser, el modo de relacionarnos con el mundo y con nosotros mismos, las sentimientos más primarios, nuestro auto-concepto e identidad. Todo ello lo construimos con los materiales que nos van aportando, en primer lugar ellos y, posteriormente, otras figuras significantes del ámbito familiar y escolar (abuelos, tíos, educadores, maestros, etc.) Ello es particularmente importante en los primeros años de vida. Así, en resumidas cuentas podemos afirmar que:

“El papel de los padres es tan decisivo que podemos explicarlo con la metáfora de ver a los seres humanos como un pájaro con dos alas. La derecha tiene que ver con nuestro padre y todo lo que nos llega a través de su historia familiar. La izquierda con nuestra madre y lo que nos viene a través de ella. Si tenemos un ala rota (trauma) que lleva una carga pesada o que, por las razones que sean, no ha podido

desarrollarse adecuadamente, no podemos volar o bien lo haremos con mucha dificultad y nos será muy costoso. Y lo paradójico es que cuánto más fuertes sean nuestras raíces y más hayamos podido tomar de nuestros padres, más poderosas serán nuestras alas y más ligero, lejano y majestuoso podrá ser nuestro vuelo en la vida” (Álvarez Núñez, 2012: 177).

El decisivo papel de los padres en la educación y la configuración de la personalidad de los hijos es, a estas alturas, una obviedad que no necesita justificarse. Lo que nos aporta este modelo es el énfasis sobre determinados aspectos que hasta ahora habían sido poco considerados. Así, si volvemos a las *leyes sistémicas* nos encontramos con que:

- Una vez que se configura un sistema familiar, ningún niño y ningún padre debería ser excluido de él. Eso implica, por ejemplo, que sólo en casos muy extremos y plenamente justificados por el interés superior del niño se puede sacar a este de su familia, cuando en ésta existen graves problemas que ponen en riesgo su salud física, mental o emocional. Por la misma razón, ningún padre debería ser excluido del contacto con sus hijos cuando se produce una ruptura, separación o divorcio. Si, como señalamos anteriormente, los hijos son el 50% de cada padre, excluir a uno de ellos, de nuevo excepto en casos muy extremos, sólo puede perjudicar el desarrollo evolutivo del niño, su autoestima y autoconcepto, su base emocional y su carácter. Ejemplos de los negativos efectos de esta exclusión se pueden ver en Dyskstra (2007 a, 2007 b).
- La pertenencia conlleva la aceptación y el respeto a unas normas y límites que caracterizan a ese sistema familiar. Cuando los niños son pequeños, son los padres los encargados de poner esas reglas y marcar esos límites. En la medida en que ambos sean claros y congruentes, será más fácil que los hijos los acepten y tendrán una buena guía para construir su personalidad sabiendo lo que, en el marco de ese sistema, se puede o no hacer, lo que se tolera y lo

que se recrimina. Aquí una cuestión básica es tener en cuenta que no son nuestras palabras ni nuestros discursos quienes crean estas pautas, sino nuestras conductas y ejemplos. Por ello, un padre difícilmente va a conseguir que un hijo haga algo que él no hace o deje de hacer algo que el niño ve que él realiza con frecuencia. Así, lo primero que tenemos que hacer los padres es ser conscientes de si lo que le estamos exigiendo a nuestro hijo es coherente con nuestras propias actuaciones. Lo segundo es que son nuestras conductas, sobre todo cómo utilizamos las consecuencias del comportamiento de nuestros hijos, las que van a crear y asegurar las normas. Si nuestras palabras promoviendo una determinada regla no son respaldadas por los hechos, porque su incumplimiento lleva aparejado algún tipo de consecuencia negativa para el niño, no tendremos éxito en la creación y aplicación de esa norma. Esas consecuencias pueden ser algo que se deriva de un modo natural de lo sucedido (“has roto la muñeca por no tratarla con cuidado, pues ahora vas a estar una temporada sin ella”) o establecidas específicamente porque los padres la consideran oportuna. En este caso, debe estar directamente relacionada con la mala conducta del niño y ayudarlo a ver lo inadecuado de su forma de proceder.

- A su vez, cada alumno llega a la escuela con unas normas específicas aprendidas, inicialmente, en el seno de su familia. Por lo tanto, en el aula, es fundamental saber elaborar y mantener unas reglas claras y flexibles que ayuden tanto a alumnos con límites y normas lasos, como a quienes los tienen rígidos en sus casas, a quienes son en ellas el foco de atención y a aquellos que asumen un papel más secundario o incluso marginal. Es importante hacerles comprender que contextos distintos pueden tener reglas diferentes, que las de sus padres pueden ser distintas de las que se crean en el aula, porque responden a situaciones, necesidades y

objetivos diferentes, y que ambas son igualmente necesarias y respetables.

- Nuestra forma de ser padres o madres está muy condicionada por el modelo parental que hemos vivido durante nuestra infancia. Éste deja una impronta tan profunda que condiciona como vamos a vivir nuestra paternidad o maternidad. Ese patrón lo podemos tomar de dos maneras: en adopción y entonces asumimos, aunque en muchas ocasiones lo hagamos de un modo inconsciente, el mismo modelo, actuando con nuestros hijos de un modo similar a como lo hicieron con nosotros nuestros padres; o en rebeldía y entonces hacemos exactamente lo contrario: “mi madre fue poco afectiva conmigo, me daba pocos abrazos, caricias y muestras de cariño y yo procuro darle a mis hijos todas las expresiones de afecto que puedo y siempre que tengo ocasión.” Aunque parece algo muy distinto, en el fondo, el modelo de referencia sigue siendo el mismo y, en ambos casos, no existe libertad para seguir la conducta que, en cada ocasión, creemos que puede ser más conveniente para nosotros y nuestros hijos.
- Como padres debemos procurar tratar a nuestros hijos con justicia y equidad, evitando que haya preferencias o, al menos, no mostrarlas ante ellos. No hay que tratar a todos igual porque son todos distintos. Lo importante es que les conozcamos bien y sepamos cuáles son sus necesidades, características e intereses, y procuremos responder de la mejor manera que podamos y sepamos. Pero siempre desde el trato justo e igualitario para todos, evitando favorecer a unos claramente en detrimento de los otros o realizando entre ellos distinciones del tipo de: los “buenos” y los “malos”, los “listos” y los “tontos”, los “vagos” y los “trabajadores”, etc.
- Los padres tienen que promover el respeto al orden en la familia y procurar potenciar éste. Para ello, deben:

- asumir plenamente su lugar como tales y promover que los hijos asuman cada uno el sitio que le corresponde como: primogénito, segundo, tercero, etc. Ello hace que la familia funcione mejor y da más fuerza, seguridad y tranquilidad a sus miembros. Si uno de los padres no toma su papel, es posible que uno de los hijos lo asuma y se produzca una cadena de descolokes en el sistema. Por ejemplo, si un padre, no ejerce sus responsabilidades y el hijo mayor pasa a asumir esta función de “padre de familia”, el segundo hijo pasaría a ejercer de “hermano mayor”, el tercero haría de segundo, etc. El desorden se adueñaría de la familia y aparecerían muchas disfunciones y problemas que afectarían tanto a todo el conjunto como a sus miembros a nivel individual.
- Evitar que pueda aparecer cualquier tipo de exclusión o marginación entre los hijos y realizar, conjuntamente con toda la familia, actividades que promuevan la vinculación y la cohesión del grupo, creando lazos sólidos de afecto, respeto, tolerancia y apoyo mutuo dentro del sistema.
- Tener claro que una de sus prioridades ha de ser ofrecer a sus hijos la mejor atención y educación posible. A veces la necesidad de ganar dinero y de mejorar profesionalmente, incluso con la intención de darles “lo mejor” a nuestros hijos, nos puede hacer olvidar que, en el fondo de su corazón, todos los hijos prefieren más un tiempo de calidad, jugando y disfrutando con sus padres que el mayor de los regalos. Y es que éstos, por importantes y costosos que sean, nunca pueden sustituir el afecto, la atención, el cuidado de los padres y la fuerza y la belleza del compartir buenos momentos juntos.
- Otra prioridad a tener encuentra es el cuidado de la pareja. A veces los padres, con todas las exigencias y trabajos del día a día, nos olvidamos de que antes de tener hijos fuimos pareja y de que ésta sigue siendo la bóveda sobre la que se asienta todo el edificio familiar. Si ésta falla todo puede venirse abajo. La mejor manera de que un niño sea feliz es viendo felices a sus padres. Además, si les ofrecemos una imagen de pareja funcional, que se quiere, se comprende se ayuda y se respeta, les

estamos facilitando el camino para que ellos también puedan encontrar en el futuro una buena pareja en sus vidas.

- Ser conscientes de que el sistema familiar es algo más extenso que la simple familia nuclear e incluye una dimensión intergeneracional (con sus propios padres), transgeneracional con los antepasados (abuelos, bisabuelos) y una intergeracional (sus hermanos). Por ello, es importante cuidar también estas dimensiones, sanando las heridas que puedan existir, reconociendo y tomando todo cuanto de bueno hay en el sistema y haciendo que las cargas e implicaciones sistémicas hayan sido restituidas a quienes les correspondían.
- Si los padres se encuentran bien ubicados en su papel, están en paz con sus padres, hermanos y ancestros, y tienen su mirada puesta en el presente y el futuro, en lugar de en el pasado, estarán más en su centro, con más fuerza y tranquilidad, tendrán una mayor confianza en los recursos familiares y de sus hijos para salir adelante y serán más capaces de dar a éstos una educación al servicio de la vida que, reconociendo las dificultades y problemas que ésta puede presentar (“lo que es”), los reconvierte, a través de un cuidadoso proceso de alquimia que pasa por la atención y el cuidado de los tres órdenes, en un continuo proceso de crecimiento y maduración personal y familiar.

En relación con el tercer orden, el papel de los padres es dar todo cuanto puedan y el de los hijos tomar lo máximo posible. Para ello, los padres necesitan haber tomado antes de sus propios padres. Si, por las circunstancias que sean, no han podido hacerlo es un trabajo que, por su propio bien y el de sus hijos, han de procurar realizar cuanto antes. Nadie puede dar lo que no tiene. Si no hemos recibido o hemos tomado poco, no vamos a poder dar o será sólo algo mínimo lo que podemos ofrecer. Tomar a nuestros padres nos ayuda a estar en paz con el mundo y con nosotros mismos y nos da más fuerza, tranquilidad y seguridad para enfrentarnos a la vida y asumir la educación de nuestros hijos. Así, nos asentamos con más firmeza y resolución en la cadena de la vida: recibimos de nuestros padres, que a su vez tomaron de los suyos, para dar a nuestros hijos, que

continuaran esta serie, que viene de muy antiguo, dándole a sus hijos y prolongándola más allá.

En cuanto al rol de los **educadores y profesores**, ellos son, cronológicamente, los primeros agentes externos importantes con los que se van a encontrar los niños durante su proceso evolutivo. Constituyen para ellos, sobre todo en los primeros años de vida, figuras de referencia, modelos de conducta, promotores de competencias y habilidades, suministradores de información, objetos de afecto, etc. Configurando una relación que tiene una gran relevancia para la construcción de la personalidad del niño.

En este sentido, y mucho más en la educación infantil, es fundamental que los docentes conozcan bien a la familia de los niños y los hechos más importantes que han afectado a ésta, tanto en el momento actual como en el pasado. Para poder comprender y ayudar a un niño no debemos verle sólo como un individuo aislado, necesitamos mirarlo como una parte de su sistema familiar, incluyendo a los antepasados. Es decir nuestra aproximación a él tiene que ser sistémica, no sólo personal, incluyendo, también, su situación dentro del grupo de iguales y el contexto socio-económico en el que vive. Ello es básico para llegar a ser capaces de diagnosticar la existencia de posibles desórdenes que pueden afectar a su proceso de aprendizaje y comportamiento, tanto en el aula como fuera de ella.

Si como educadores queremos tener en cuenta los “órdenes del amor” debemos:

- Procurar incluir a todo el alumnado y evitar cualquier tipo de exclusión o de marginación en el aula y en la escuela. En este sentido, Sánchez Gavete (2009: 34-35) recoge dos grandes tipos de exclusión: “la descalificación, la utilización de juicios negativos, la atribución de maldad o locura” y “el olvido, la negación del lugar que le corresponde a alguien o la simple desconsideración por dicho lugar. En definitiva, cualquier intento de desterrar a alguien de su sitio.” Así, en las escuelas se puede excluir de muchas maneras,

como cuando se expulsa, se ignora, no se reconoce o acepta la pertenencia a un sistema, del que forma parte, de alguien o de algo que es relevante para éste; cuando se le descalifica y no se reconoce su posición, dignidad o derechos; o se ignora y no se tiene en cuenta su buen hacer y su contribución a la buena marcha del sistema.

- Para los niños, la pertenencia es un tema clave: “en los niños y jóvenes, los deseos de pertenencia, no exclusión y bienestar familiar actúan como una potente fuerza. Son motivaciones de índole vital que, desde sus fantasías, de manera inconsciente, ellos intenten garantizar a cualquier coste” (Lauro, 2009, 138). Este deseo de pertenencia no es sólo muy intenso en cuanto a su familia sino, también, en relación con su grupo de iguales e incluso con los profesores y educadores. Ello convierte en algo más dramático y dañino las exclusiones que, desde estos grupos, se pueden proyectar sobre determinados alumnos.
- El educador ha de procurar realizar actividades favorecedoras de la vinculación de los alumnos a la escuela y al aula o grupo al que pertenezcan: construcción de un móvil en el que estén recogidos todos los miembros del grupo; cuando en un aula hay niños pertenecientes a distintas naciones, utilizar símbolos, como las banderas, para representar a esos países y que éstos también estén simbólicamente representados en el grupo; hacer rituales de bienvenida de los nuevos alumnos y de despedida de los que se van a ir; respetar y favorecer, en la medida de lo posible, la atención a/en la lengua materna, cultura y religión de los alumnos, dentro y fuera del aula; fomentar actividades que conecten a la escuela y el aula con las familias (celebración del “día de la familia”, veladas con representaciones, canciones, poesías, exposiciones de trabajos realizados por los alumnos, etc.); promover estrategias que conecten a nuestra aula con las demás aulas, con toda la escuela y, en general, con el entorno social (salidas a la naturaleza, a ver

museos, fábricas, ludotecas y cualquier otro tipo de institución que pueda resultar enriquecedora para la educación de los niños); etc. En definitiva, se trata de que cada niño sienta que tiene su lugar propio y específico dentro de estos sistemas y que éstos no están aislados sino interrelacionados entre sí.

- Configurar unas reglas claras y coherentes que sirvan para regular la vida en común. En este sentido ha de tener en cuenta que éstas se crean:

“no sólo con las declaraciones o acciones intercambiadas, sino también a partir de las omisiones. Esto significa que, virtualmente, todo cuanto se dice y se hace y todo cuanto se deja de decir o de hacer, contribuye a ir configurando el mapa normativo del aula. Por ejemplo, si los alumnos realizan una determinada acción y el docente no les dice nada, está transmitiendo implícitamente un mensaje de tolerancia hacia esa conducta (es decir: que ésta es algo permitido) no sólo en el momento actual sino para el futuro” (Álvarez Núñez, 1999: 172-173)

- También los educadores deben saber ocupar su lugar dentro de la estructura de la escuela, asumiendo plena y responsablemente todas las tareas y obligaciones que les corresponden, aceptando los límites que su rol tiene y evitando ocuparse de funciones que no son de su responsabilidad. En este sentido, por ejemplo, no pueden actuar o hacer funciones de padres o de terapeutas. Al hacerlo así, también se favorece que los demás miembros de la escuela sepan ocupar su propio sitio.
- Los docentes son los encargados de dar y los alumnos de recibir. Para poder dar mucho, es importante haber tomado a los padres, ser capaces de reconocer, agradecer e integrar lo que éstos nos dieron. Si han sido unos padres duros, difíciles, que sentimos que nos han dado poco, siempre les podemos agradecer algo tan fundamental como la vida. Hayan hecho lo que hayan hecho, y sean como sean, hay una verdad incuestionable: sin ellos no existiríamos. En este sentido, es importante reconciliarse con la historia

familiar e integrarla en nosotros, con todos sus destinos trágicos, momentos dolorosos, situaciones vitales difíciles, etc. En general, cuanto más en paz estemos, con ellos y con los hermanos, más madurez adquiriremos, más centrados y en nuestro sitio estaremos y más fácil nos será lograr que nuestros alumnos acepten, de un modo natural, nuestra autoridad. También, es importante reconciliarnos con nuestra propia historia escolar, incluyendo en nuestro corazón a personas, etapas y centros educativos que nos inspiran gratitud y a los no reconocidos, desde nuestros comienzos en la educación infantil hasta nuestro paso por la universidad. Todo ello es básico para poder llegar a ser unos buenos educadores:

“Padres fuertes generan hijos fuertes; docentes fuertes generan alumnos fuertes. Esa fortaleza proviene del amor por educar. El hecho es que a cada paso hay que dar un vistazo a cómo fluye ese amor para identificar si guarda cierto estado de orden o bien si hay necesidad de reordenarlo y encaminarlo para que trabaje al servicio de la vida” (Hellinger y Olvera, 2010: 101-102).

Por último, la escuela, como institución, debe mirar a los padres y estar abierta y receptiva a la gran diversidad de familias que existen actualmente (nucleares, amplias, reconstituidas, monoparentales, etc.). Todas ellas deben saber que tienen un lugar en ella. Es fundamental que los niños sientan que su familia es respetada y aceptada. Los educadores deben ser conscientes de cómo toda esta amplia variedad de modelos familiares, con sus diferentes normas, modelos de conducta, hábitos, cargas, historia, etc. influyen sobre los niños, sobre su conducta social y relacional y sobre el desarrollo de sus procesos de aprendizaje en el aula y fuera de ella. Ello implica que la escuela debe ampliar su mirada para incluir a todo el contexto social, cultural, económico e histórico, más extenso en el que se desarrolla el alumno y el propio proceso educativo y que está influyendo tanto sobre el individuo como sobre la familia y la escuela.

La dimensión transgeneracional

Esta dimensión es una de las aportaciones más novedosa del modelo. Con ella, se amplía el concepto de sistema familiar para incluir también a nuestros antepasados, como una parte importante de ésta. Su vida, sus historias, sus destinos, los problemas y dificultades que afrontaron y no supieron resolver adecuadamente, etc. pueden tener una gran influencia sobre el conjunto de la familia y sobre cada uno de sus miembros. La dimensión transgeneracional “es el vínculo entre las generaciones, los antepasados; es información emocional acerca de dónde provenimos, nuestras raíces y nuestra cultura. Aporta los sentimientos más profundos de una persona, la pertenencia y vinculación a un sistema.” (Traveset, 2007: 37)

Lo transpersonal nos sitúa ante una realidad que trasciende, con mucho, nuestra visión como simples seres individuales y nos conecta con una inmensa lista de personas que viene de muy lejos (todos nuestros antepasados) y puede prolongarse durante mucho tiempo. En este sentido podemos afirmar que:

“Profesores y alumnos no somos individuos aislados sino *eslabones de una cadena* que viene de muy atrás, a través de nuestros ancestros, y continúa más allá, a través de nuestros hijos y descendientes. Nuestra pertenencia a esta cadena conlleva el sumergirnos en un mundo simbólico, un legado emocional, un sistema de actitudes, creencias, normas y valores, que se han ido construyendo a lo largo del tiempo, configurando una amplia y protectora red que nos envuelve y proporciona soporte en nuestras vidas. Aquí se encuentran las *raíces* que nos sustentan y nos *dan las “alas” para volar en el mundo*: idioma materno, costumbres, normas, tradiciones, etc.” (Álvarez Núñez, 2012: 182).

Por lo tanto, mucho de lo que somos, de nuestra forma de ser y de estar en el mundo, nuestras cualidades y habilidades, nuestras limitaciones y problemas, nuestros vínculos y lealtades más relevantes, no sólo a nivel

familiar sino con nuestro país, nuestra cultura o subcultura, se encuentran aquí. Son las raíces de nuestra identidad como seres humanos y nuestra sabiduría vital. Por ello, si rompemos con esta historia o la ignoramos, como si fuese algo irrelevante, tenderán a aparecer conflictos. La vida nos ha venido desde ahí y a través de múltiples dificultades: enfermedades, guerras, emigraciones o exilios, etc. Ésta ha llegado hasta nosotros superando todos esos obstáculos, y, pese a ellos, persistiendo y continuando. De ahí la necesidad de honrar, respetar y agradecer a nuestros antepasados y a la vida que nos han legado y hemos llegado a recibir, después de tantas vicisitudes. Esto es algo que hemos ido viviendo desde la cuna, captándolo casi por ósmosis, tanto a través de discursos explícitos como de mensajes tácitos, como un modo de hacer las cosas, de situarse ante la vida, de diferenciar lo valioso de lo secundario. Somos los depositarios de un patrimonio que incluye una larga cadena de sucesos, conocimientos, dificultades, tradiciones, reglas y secretos familiares, etc. Todo ello configura una especie de “inconsciente familiar” y tiene un gran peso en nuestras vidas. Somos una muestra viviente de la historia de nuestra familia que anida en nosotros y nos condiciona, incluso aunque haya hechos de ella que desconozcamos. Esta es una dimensión que nos sitúa en una red amplia y difusa que nos conecta mucho más allá de nuestra familia con nuestro entorno, comunidad, país y cultura. En este sentido, Hellinger y Olvera (2010: 40-41) hablan de la existencia de un nuevo tipo de inteligencia asociado a esta dimensión:

“La **Inteligencia transgeneracional** se refiere a los vínculos con los ancestros, es decir a las generaciones precedentes, de las que provienen las personas en un momento determinado en el espacio y en el tiempo. Esta inteligencia es, a la vez, capaz de conectar a una generación (...) con sus descendientes.

El reconocimiento de este proceso multidimensional de la inteligencia implica la observación desde el punto de vista de la historia y la genealogía y permite que las personas se ubiquen en la corriente de la vida e identifiquen las fuerzas que los

impulsan, limitan y dan sentido al propio devenir. Por otro lado, responsabiliza a todos por el legado que algunos aportan a las generaciones venideras y dan acceso a la trascendencia. De esta manera, supone reconocer y asumir, sin negar ni excluir, toda la herencia individual y colectiva, personal y vivencial, simbólica y espiritual que constituye la identidad de las familias, comunidades y naciones enteras”

Los sistemas familiares también van heredando problemas sin resolver con el paso de los años y, en muchas ocasiones, los niños se convierten en los últimos depositarios de éstos. El peso de esta carga puede condicionar mucho su vida y su situación en la escuela. Ésta se convierte en el marco donde se proyectan y, en ocasiones, se amplifican muchas de estas problemáticas. De ahí que:

“Estimular el desarrollo de la **Inteligencia Transgeneracional**, además de las otras inteligencias múltiples (...) significa incrementar la competencia y el talento para resolver los problemas inherentes a la propia historia o las dinámicas histórico-genealógicas que se han ido heredando con el paso de los años.

Para lograrlo, el trabajo de la familia y la escuela resulta clave. El centro escolar, a partir del ingreso del niño al sistema educativo, se convierte **en el escaparate donde se reflejan las problemáticas familiares o individuales que requieren o demandan ser resueltas.**

Esto último cobra mayor relevancia en aquellas historias de orden trágico, doloroso, donde la muerte se impone y rodea la vida. Es decir, la **Inteligencia Transgeneracional** permite que toda la energía que genera resistencia o acumulada en el sistema se reconvierta en energía capaz de producir un movimiento continuo y fluido que sostenga a la vida” (Hellinger y Olvera, 2010: 45-46) (énfasis de los autores).

Desde nuestros ancestros se nos transmiten muchas emociones, conocimientos, vivencias e informaciones, relacionados con sus experiencias vitales, los sucesos históricos y familiares, las características del contexto social y cultural en que vivieron. Todo ello, como una

memoria colectiva, se transmite a través del sistema familiar y llega a los niños, que, en tanto no tengan a su vez descendientes, se convierten en los depositarios finales de todos ellos. Así: “al niño le viene la fuerza de las generaciones anteriores. Si mira todo lo que éstas hicieron, puede ver el éxito que representa su propia existencia y el significado que tiene su vida” (Hellinger y Olvera, 2010: 100).

Esta dimensión hace que muchas dinámicas del sistema familiar o escolar que se muestran en el momento actual, en realidad tengan su origen en el pasado. Su importancia radica en que nos ofrece la posibilidad de abordar y resolver conflictos o disfunciones que el sistema puede arrastrar desde hace tiempo y abrir las puertas a un futuro más libre y esperanzador.

Como educadores, en relación con esta dimensión, hemos de tener en cuenta:

- La importancia decisiva de nuestras raíces y las de los alumnos: cultura, valores, normas familiares, etc. que se han ido configurando en un espacio y tiempo determinado, a través de sucesivas generaciones, constituyendo un soporte vital básico de un pueblo, una familia y una persona. Esto implica que debemos ayudarles a saber valorar e integrar esas raíces, tanto la atención a aspectos más obvios, como la celebración de fiestas y tradiciones propias del país y/o de la cultura, como en los más sutiles relacionados con cuestiones de la propia historia familiar de cada niño.
- Cuando en el grupo existen alumnos que pertenecen a minorías étnicas o a vienen de otros países, debemos preocuparnos de reconocer, respetar e incluir, en el aula, aspectos propios de esas culturas diferentes: idioma, costumbres, tradiciones, alimentación, etc. Debemos evitar transmitir, bien sea de un modo consciente o inconsciente, desvalorizaciones de la cultura de estos alumnos, desde una pretendida “superioridad” de la nuestra. Es fundamental ayudarles a que nunca se sientan inferiores por su cultura y/o familia.

- La necesidad de ampliar la mirada no sólo en la atención al contexto familiar inmediato sino hasta los hechos graves que han incidido en la historia familiar y que pueden estar afectando, actualmente, a la actuación del niño en el centro educativo:

“La escuela es un escaparte donde las implicaciones surgidas a partir de hechos, información y emociones de la historia familiar, acaban por cobrar forma dentro de las aulas.

Entre sus muros se proyectan dinámicas que no fueron resueltas en los hogares y que quizá tengan sus raíces en un origen remoto de las familias, en un campo emocional que tuvo lugar en otro tiempo y en otro espacio” (Hellinger y Olvera, 2010: 267).

- *Su propia dimensión transgeneracional* y cómo ésta afecta tanto a su vida personal como profesional. Ello implica ser consciente de lo que él ha recibido de sus familias de origen y antepasados, de su país y cultura, de sus profesores y maestros, lo que comparte con su propia generación, etc. Todo ello les caracterizan de un modo único y personal, les dotan de unas cualidades, competencias y recursos que pueden utilizar en su trabajo, en la medida en que sean capaces de tomarlo, honrarlo, reconocerlo y agradecerlo.
- La necesidad de atender a la propia dimensión transgeneracional de los *centros*. Al igual que en las familias, ésta tiene que ver con su historia y trayectoria previa, con el bagaje que se ha acumulado, tanto a nivel curricular como en su clima y cultura, y depende de los profesores que han estado con anterioridad en él. En relación con ellos, es importante el reconocimiento por el trabajo que han desarrollado previamente en esa escuela. Ello ayuda a los docentes a posicionarse en el marco de toda la historia del centro, a incluirse dentro de un proceso que viene de atrás y camina hacia el futuro, y les da más fuerza y competencia para cumplir adecuadamente con sus funciones.

- Ayudar a los alumnos a comprender la grandeza de la vida y la necesidad de cuidarla y preservarla en todas sus dimensiones. En definitiva se trataría de:

“Favorecer en los alumnos el amor y el respeto por la vida que viene, a través de esa cadena, desde muy lejos y a través de múltiples dificultades. Ayudarles a que comprendan toda la fuerza y riqueza que les viene desde ahí; a que reconozcan y honren a sus antepasados, siendo capaces de agradecer todo lo que han recibido de ellos y respeten e integren sus raíces. Todo ello es fundamental porque les ayuda a saber quiénes son y dónde están, fomentando en ellos la creación de un buen autoconcepto y una mayor autoestima. Además, les ayuda a desarrollar su sentido de pertenencia a una familia, a una comunidad y a toda la humanidad, convirtiéndolos en unos auténticos “ciudadanos del mundo”, con una consciencia y una preocupación por preservarlo (...) Si somos real y plenamente conscientes de cómo la vida fluye a través de esa cadena, también nos preocuparemos por preservarla en todos los niveles y dimensiones” (Álvarez Núñez, 2012: 183).

En resumidas cuentas, la atención plena y profunda a esta dimensión, en el aula y en la escuela, llevaría al profesorado a valorar la diversidad como algo que puede hacer más rica y variada su docencia en lugar de verla como algo que la dificulta. Ello implica promover en las escuelas actitudes como el respeto a la diferencia; la tolerancia hacia los otros, sus conductas y sus marcos de referencia, por extraños que nos puedan resultar; el valor de la inclusión de todos, que siempre engrandece a un grupo; el esfuerzo por empatizar y desarrollar una comprensión profunda de los otros, tanto a nivel individual como sistémico; la comprensión y asunción de que lo “distinto” nunca tiene porque ser visto como algo inferior, etc.

A modo de conclusión

La PS presta una atención decisiva a los vínculos. Ellos nos configuran como personas y nos sitúan en el centro de una amplia, compleja y multidimensional red que nos conecta con nuestros padres, ancestros, comunidad, país, cultura, etnia, religión, etc. Todo ello influye decisivamente en la trayectoria escolar de un alumno, en sus procesos de aprendizaje, en su desarrollo evolutivo, en su modo de relacionarse con los mayores y la autoridad, con sus compañeros e iguales y, en general, con la vida.

Estos vínculos se desarrollan a través del eje transversal que marca el espacio y el tiempo. El primero tiene que ver con los diferentes marcos en los que se desarrolla la vida de las personas: el hogar, los diferentes centros educativos por los que va pasando a lo largo de su historia escolar, los lugares en los que va a trabajar, etc. El tiempo marca conexiones con el pasado (los ancestros), con el presente que estamos viviendo en cada momento y con el futuro que, por ejemplo, encarnan nuestros hijos.

Existen un gran número de sucesos, relacionados con estos vínculos y leyes, que pueden afectar a los niños y que, como educadores, hemos de tener muy en cuenta: alumnos que proceden de otros países y culturas; rupturas producidas en la familia, debido a separaciones o divorcios, muertes de padres o hermanos, emigraciones, adopciones, enfermedades; abandono del propio país por exilio o emigración; pertenencia a una cultura o subcultura con valores, actitudes, creencias y tradiciones distintas; etc. Todos ellos influyen en el sistema familiar a lo largo de toda su historia y pueden generar dinámicas disfuncionales que afectan a la situación actual de la familia y de sus miembros, incidiendo sobre las actitudes y la conducta escolar de los niños.

Por otra parte, también los profesores y educadores han de revisar y analizar cómo son sus vínculos con la enseñanza y el centro educativo. Han de ahondar en su historia personal y familiar, para llegar a saber cuáles son realmente las motivaciones más

auténticas y profundas que les han llevado a esta profesión. Además, han de tener clara cuál es su posición en la escuela en relación con los alumnos. Habrán de ser educadores, no sólo instructores, docentes y no ocupar el lugar de los padres o asumir roles que no le corresponden, como el de terapeuta. Tampoco se puede situar al mismo nivel de ellos como un “amigo” o un igual.

En definitiva, lo que pretende este enfoque pedagógico es servir a la vida, apoyarla, recrearla, preservarla, dotarla de más belleza, fuerza y fluidez. Para ello, una base fundamental radica en ayudar a construir una sólida y poderosa alianza entre la escuela y la familia, como dos instituciones que han de marchar de la mano en el proceso de preparar a las nuevas generaciones para enfrentarse a los grandes retos que nos presenta este siglo XXI.

Así, los padres han de tomar claramente sus responsabilidades como educadores de sus hijos, poniéndoles los límites y reglas de conducta necesarios, sin pretender traspasar esa responsabilidad a los maestros. Deben respetar a estos como personas y en su rol de docente, colaborar con ellos en todo lo posible y evitar pedirles cosas que van más allá de lo que les corresponde realizar

En esta alianza, los educadores tienen que respetar a los padres, evitar juzgarlos y criticarlos, aún cuando estos hagan cosa que les parezcan inadecuadas. Deben aprender a ampliar su mirada y sensibilidad para saber ver no sólo lo más evidente de los niños y de su actuación en el aula si no, también, todo lo que, anclado en un nivel más profundo, resulta menos evidente a simple vista pero, aún así, tiene un gran peso en la configuración de la forma de actuar del alumnado, incidiendo, de un modo profundo y sostenido, en su psique. Ello implica atender al contexto en el que se desenvuelve cada niño y recoger y atender a toda la información relevante existente en los sistemas familiares, sociales y escolares, que están incidiendo sobre nuestros alumnos. Pasar a ver a éstos desde una perspectiva sistémica facilita una mayor capacidad de diagnóstico para entender, de un modo más profundo y realista, lo que está

pasando y las auténticas razones por las cuales los niños actúan de la manera en que lo hacen. Lo cual, a su vez, facilita una mejor comprensión de sus necesidades más genuinas y permite la realización de intervenciones más adecuadas, para poder restaurar el orden y el equilibrio perdido en los diferentes sistemas.

Una parte complementaria de este trabajo, para el maestro, implica llegar a conocer y comprender su propia biografía personal y escolar, su historia familiar, el papel de su familia de origen y ancestros, la influencia de su propia generación, etc. Hemos de ser capaces de ver tanto las lealtades sistémicas de nuestros alumnos como las nuestras. Debemos llegar a comprender como éstas actúan con la intención de reparar los desórdenes que se han producido en el sistema familiar y/o escolar y ayudarnos a introducir la reconciliación, el orden y el equilibrio en ellos. Lo cual, a su vez, ayuda a anclar más profundamente, en nuestro corazón, sentimientos de paz, bienestar, seguridad y nos permite a construir un presente más vivo y funcional.

Bibliografía

- Álvarez Núñez, Q. (1999): *La comunicación relacional y la interacción profesor-alumno. Fundamentos teóricos*. Granada; GEU.
- Álvarez Núñez, Q. (2007). Imágenes de los centros educativos desde los modelos interpretativo-simbólicos. *Contacto*, nº especial, 217-249.
- Álvarez Núñez, Q. (2012). La teoría de sistemas y las organizaciones educativas: el camino del orden. En Ll. Ballester y A. J. Colom (eds.). *Intervención sistémica en familias y organizaciones socioeducativas*. Barcelona: Octaedro, 159-204
- Bertalanffy, L. von (1980): *Teoría General de sistemas*. México: FCE.
- Bolzmann; T. (2011). *Qué es... Constelaciones Familiares. Un enfoque terapéutico sistémico fenomenológico*. Buenos Aires: Deva's.
- Colom, A. J. (1982). *Teoría y metateoría de la educación. Un enfoque a la luz de la Teoría General de Sistemas*. México: Trillas
- Cordero, M. (2007) (coord.) *Aula de... Pedagogía Sistémica, Aula de Innovación Educativa*, 158, 8-38.
- Dyskstra, I. (2007a): *Niños que heredan el destino familiar*. Barcelona: RBA.
- Dyskstra, I. (2007b): *El alma conoce el camino. Constelaciones familiares con niños y jóvenes*. Barcelona: Obelisco.
- Echegaray, G. (2008). *Las constelaciones organizacionales*. Estella: Verbo Divino.
- Evequoz, G. (1984). *Le contexte scolaire et ses otages: ves une approche systémique des difficultés scolaires*. Paris: E.S.F.
- Franke-Gricksch, M. (2004): *Eres uno de nuestros*. Buenos Aires: Alma Lepik
- Hellinger, B. (2001): *Órdenes del amor*. Barcelona: Herder.
- Hellinger, B. (2003): *Los órdenes de la ayuda*. Buenos Aires: Alma Lepik.
- Hellinger, B. (2009). *El amor del espíritu. Un estado del ser*. Barcelona: Rigden-I. Gestalt.
- Hellinger, B. y Olvera, A. (2010). *Inteligencia Transgeneracional. Sanando las heridas del pasado. Constelaciones familiares*. México: Grupo CUDEC.
- Lauro, G. (2009). *Constelaciones familiares y sistémicas. La reconciliación con el origen y el destino*. Buenos Aires: Alma Lepik
- Olvera, A. (2009). *Pedagogía del siglo XXI. El éxito es tu historia*. México: CUDEC.
- Olvera, A. y Schneider, S (2007). Los conflictos de los alumnos es la escuela como una experiencia de amor a su familia, *Aula de innovación Educativa*, 158, 15-17.
- Olvera, A. Traveset, M y Parellada, C. (2012). *Raíces vínculos y alas. Una pedagogía de la abundancia*. México: Grupo CUDEC
- Parellada, C. (2006) (coord.). *Un nuevo paradigma educativo: la pedagogía*

- sistémica, *Cuadernos de Pedagogía*, 360, 54-93.
- Pastor, A (2006a). Actitudes para pensar, sentir y actuar de forma sistémica. *Cuadernos de Pedagogía*, 360, 76-79.
- Pastor, A (2006b). Pedagogía Sistémica, educar en el orden. *La guía de cursos, Gente*, 20, Enero-Febrero 2006, 14.
- Puig, J. M. (1986). *Teoría de la educación. Una aproximación sistémico-cibernética*. Barcelona: PPU
- Sánchez Gavete, F. (2009). *Constelaciones familiares. Una guía de trabajo*. Barcelona: Rigden-Institut Gestalt
- Selvini Palazzoli, M. et al. (1985). *El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Buenos Aires: Paidós
- Selvini Palazzoli, M. et al. (1986). *Al frente de la organización. Estrategias y tácticas*. Barcelona: Paidós.
- Traveset, M (2007). *La pedagogía sistémica. Fundamentos y práctica*. Barcelona: Graó.
- Ulsamer, B (2004). *Sin raíces no hay alas. La terapia sistémica de Bert Hellinger*. Barcelona: Luciérnaga.
- Ventura, C. (2012). Los órdenes de la ayuda y sus implicaciones sistémicas. En Ll. Ballester y A. J. Colom (eds.). *Intervención sistémica en familias y organizaciones socioeducativas*. Barcelona: Octaedro, 159-204.

Artículo concluido 5 noviembre de 2013

Cita del artículo:

Álvarez Núñez, Q. (2013): La Pedagogía Sistémica: una educación basada en el equilibrio, el orden y la vinculación. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), Vol.2(3), pp. 71-98. Publicado en <http://www.reladei.net>

Acerca del autor



Quintín Álvarez Núñez

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Universidad de Santiago de Compostela

Mail: quintin.alvarez@usc.es

Doctor en Ciencias de la Educación. Máster en Pedagogía Sistémica. Profesor Titular en la Universidad de Santiago de Compostela. Forma parte del Grupo de investigación "Stellae". Miembro Didacta de la Asociación Española Bert Hellinger de Constelaciones Familiares (AEBH) y vocal de su Junta Directiva. Con formación en: Constelaciones familiares, Psicoterapia Gestáltica, Eneagrama, PNL y otras técnicas de grupo.

Los cuatro campos a los que se ha dedicado profesionalmente son: la Organización de Centros Educativos, la Comunicación Interpersonal y Educativa, la Dinámica y Técnicas de Grupo y la Acción Socioeducativa con la Infancia y la Juventud. En estas áreas ha participado en proyectos de investigación y realizado diversas publicaciones, entre los que destaca el libro: "La comunicación relacional y la interacción profesor-alumno". Imparte cursos, másters y seminarios sobre estos temas y sobre Pedagogía Sistémica y las aplicaciones de las constelaciones sistémicas a los campos familiar, social y organizacional. También facilita talleres de constelaciones familiares y sistémicas.

Tres enfoques potentes en la pedagogía de infancia de Argentina

Mercedes Mayol Lassalle

Argentina

Resumen

El artículo propone recorrer ciertos debates pedagógicos, alrededor de la educación infantil argentina, que cobraron centralidad en los primeros trece años del siglo XXI y cuyos fundamentos se reconocen dentro de las pedagogías críticas. Los mismos proponen pensar y sistematizar tanto el conocimiento acumulado acerca del fenómeno educativo por las grandes tradiciones de la pedagogía de la infancia, como considerar las prácticas y las experiencias vigentes como componentes necesarios para el desarrollo nuevas conceptualizaciones y re-significaciones teóricas. Para ello, se plantea el análisis de tres enfoques, de gran potencialidad, que vienen impactando en el desarrollo de la pedagogía de la educación infantil en la Argentina, que se encuentran en el centro del debate en el ámbito académico y docente y que, proponen una visión transformadora que busca más sentido para la educación infantil y más justicia y más democracia para garantizar los derechos a la educación y al juego consagrados en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y en la nueva Ley de Educación Nacional argentina. Estos enfoques son: 1- el creciente consenso de que la política es parte de la pedagogía de la infancia, definiendo nuevos sujetos y nuevos vínculos educativos; 2- el reconocimiento del juego como medio y contenido en la educación infantil y 3- la

Three powerful approaches in childhood pedagogy in Argentina

Mercedes Mayol Lassalle

Argentina

Abstract

The article suggests looking over some pedagogical debates around Argentina's early childhood education which became central in the first thirteen years of this century and whose foundations are recognized as critical pedagogy. These debates propose thinking and systematizing the accumulated knowledge about the phenomenon of education in the great pedagogical traditions of early childhood education, as well as considering current practices and experiences as necessary components to develop new conceptualizations and to re-signify the theories. To this end, the article proposes the analysis of three approaches with great potential. These approaches are impacting on the development of the pedagogy of early childhood education in Argentina, they can be found at the center of the debate in academic and educational settings, and they propose a transforming vision that seeks a deeper meaning for children's education, as well as more justice and more democracy to ensure the right to education and play enshrined in the International Convention on the Rights of the Child and in the new Argentinian National Education Law. The approaches are: first, the growing consensus that politics is part of children's education, as it defines new subjects and new educational relationships; second, the recognition of play as both the means and the

sistematización y re-significación de los pilares de la educación infantil

Palabras clave: Educación de la primera infancia, Innovación pedagógica, Juego, Derecho a la educación, Didáctica, Política educativa.

content in early childhood education; and third, the systematization and re-signification of the core principles of early childhood education.

Keywords: Early childhood education, Educational innovation, Play, Right to education, Didactics, Educational Policy

Presentación

Recorrer el camino de los debates pedagógicos alrededor de la educación infantil argentina de los últimos años, no es una tarea sencilla. El campo pedagógico siempre se halla en conflicto y está cruzado por ideas y propuestas que provienen no sólo de las *ciencias de la educación* y la academia sino de saberes vinculados a las concepciones de otras disciplinas, tanto como de las creencias y acciones de muchos sectores de la sociedad: el comunitario, las iglesias y organizaciones civiles, los partidos políticos, el ámbito privado, las escuelas y pedagogías con nombre y apellido, el mercado editorial, el mercado pedagógico (que ha crecido en los últimos años con gran fuerza), los medios de comunicación social y muchos otros. Hablar de pedagogía de la infancia, es entrar en un terreno donde nada es neutral, y que plantea sumergirnos en paradigmas que buscan espacios para desarrollarse, definirse y lograr hegemonía dentro del campo del pensamiento y de las prácticas educativas en un determinado momento histórico. Esta dinámica, ha permitido que el saber pedagógico se desarrolle ampliando e integrando nuevas perspectivas para bien y para mal. Siguiendo a Jerome Bruner, podemos afirmar que la educación infantil es una de las *realidades sociales* sobre las que se han formado densos debates y significados en permanente negociación. Así, *“las realidades sociales no son ladrillos con los que tropezamos o con los que nos raspamos al patearlos, sino los significados que conseguimos compartiendo las cogniciones*

humanas” (Bruner, 1996:128). En este sentido, consideramos que la pedagogía es tanto un *foro* para negociar y renegociar significados, como un conjunto de orientaciones para la acción, por ello, exige la asunción de una función *activa* y comprometida a quienes participamos de esta conversación y construcción.

Antelo sostiene que la pedagogía es *“la reflexión sistemática sobre la educación, o la intervención teórica sobre los problemas que tienen lugar en el interior de los que denominamos campo problemático de la educación”* (Antelo, 2005: 8). Se compone de un corpus teórico, y también de las prácticas que se definen en la escuela infantil, que al mismo tiempo será fuente de nuevas reflexiones y teorizaciones. En esta actividad de *reflexión sistemática*, los educadores¹ venimos debatiendo teorías pedagógicas diversas. Dentro de los múltiples repertorios de corrientes pedagógicas, Demerval Saviani reconoció dos grandes líneas: las *no críticas* y las *críticas* (Saviani, 1983: 7). Las primeras incluyen a la pedagogía tradicional, la *“escuela nueva”* y el tecnicismo. Tienen la cualidad común de pensar la educación como autónoma y comprenderla a partir de sí misma. Las teorías *críticas* entienden la educación como inserta y condicionada por múltiples factores o determinantes sociales.

En los últimos años, dentro de la pedagogía argentina se han alzado *“versiones del mundo”* (Bruner, 1996: 130) que portan una gran fuerza epistemológica y práctica

1 Teniendo en cuenta el principio de economía del lenguaje y con la intención de evitar repeticiones en la redacción y lectura del texto he optado por evitar el desdoblamiento de sustantivos en su forma masculina y femenina.

cuyos fundamentos podemos reconocer dentro de una corriente que correspondería a las *pedagogías críticas o transformadoras* (Ayuste González y Trilla Bernet, 2004: 224) que contienen –en diferente grado - una dosis importante de análisis crítico sobre las relaciones de poder y las desigualdades que se dan en los diferentes sistemas que conforman la sociedad (político, económico, educativo, cultural, etc.), que conciben a la educación como una herramienta de cambio, y que proponen acciones encaminadas a promover su democratización y ampliación. Estas ideas adoptan un doble sentido: *discursivo y práctico* (Ayuste González y Trilla Bernet, 2004: 224) dado que por un lado, estas teorías pedagógicas se ocupan de pensar y sistematizar conocimientos acerca del fenómeno educativo, tomando como referentes otras aportaciones, al mismo tiempo que consideran a la práctica y la experiencia como las fuentes privilegiadas de información, y el componente necesario y vinculante de la fundamentación teórica.

En consonancia con lo dicho, mi intención será plantear en este artículo tres enfoques, de gran potencialidad, que vienen impactando en el desarrollo de la pedagogía de la educación infantil en la Argentina y que, al mismo tiempo, plantean una visión transformadora que busca dar más sentido para la educación infantil y más justicia y más democracia para los niños. Ellos son:

- el creciente consenso de que la política es parte de la pedagogía de la infancia, definiendo nuevos sujetos y nuevos vínculos educativos;
- el reconocimiento del juego como *contenido* en la educación infantil;
- la sistematización y resignificación de los *pilares de la educación infantil*.

La dimensión política de la pedagogía de la infancia

Hace pocos años, hablar de la dimensión política de la pedagogía de la infancia, para la mayor parte de los educadores infantiles era casi un extravío. Importantes voces se alzaron en este sentido pero la influencia del pensamiento tecnocrático fue hegemónica en el campo de la educación de finales del siglo 20. En la formación docente ninguna materia o seminario trataba directamente esta perspectiva y recién a partir de 2007 y con la decisión de extender a 4 años las carreras de formación docente para los niveles inicial y primario (según lo estableció la Ley de Educación Nacional N° 26.206), fue necesario elaborar nuevos diseños curriculares que respondieran tanto a la normativa vigente, como a las nuevas demandas sociales, indicándose claramente la importancia de incluir y considerar la dimensión política de la pedagogía. Esta perspectiva considera que no se trata sólo de conocer las características o el estado de las políticas públicas, sino también de reconocer la educación como un *“acto político”* (Diker y Frigerio, 2010: 8) que define al niño como un sujeto con derechos ciudadanos y establece un nuevo vínculo entre la infancia, el Estado, la escuela y la sociedad. En este sentido, Diker y Frigerio sostienen que *“la educación es ese acto político que emancipa y que asegura con justicia, la inscripción de todos en lo público y el derecho de todos a decir y decir-se en el espacio público”* (Diker y Frigerio, 2010: 8). Cuando sostenemos que la educación es un acto político entendemos que contiene un bagaje ideológico y que toda pedagogía, desplegada a través de un curriculum explícito e implícito, supone la asunción de una posición acerca de la infancia, de la escuela como espacio público, de las responsabilidades de los actores institucionales y de los derechos a ser garantizados. Tanto las prácticas como la reflexión pedagógica no son neutrales y existen interacciones intensas entre el proyecto político general, las políticas educativas y la micro-política escolar.

Así, definir la *socialización* y la *alfabetización cultural* como la doble finalidad

de la educación infantil es un acto político. En Documentos Curriculares de la educación infantil argentina se reconoce ésta doble finalidad que se apoya en las ideas del pedagogo italiano Franco Frabboni quien afirmó que la escuela infantil debe constituirse en *“una instancia formativa capaz de asegurar el derecho inalterable a la socialización, conocimientos, creatividad, desde el año cero del niño.”* (Frabboni, 1984: 42). Por ello, sostuvo que la educación infantil trabaja para el logro de la doble meta de la *instrucción*: como proceso de apropiación del capital cultural y de la *socialización*; como proceso de asunción y asimilación los modelos éticos y sociales de la comunidad de pertenencia (Frabboni, 1984: 84). Estas ideas coinciden con los planteos de Miguel Zabalza quien reconoce como ejes de la acción educadora el desarrollo de las estructuras básicas del niño, de sus capacidades genéricas y la iniciación en el proceso de alfabetización cultural, constituyendo ambas las dimensiones necesarias para una verdadera educación integral (Zabalza, 2006: XXIX).

Es decir, que en la acción pedagógica - donde es imposible cualquier neutralidad - *“hay un sujeto que no está dado, que es necesario que ad-venga”* (Frigerio, 2010: 29) La socialización es un *advenimiento* que está mediado por la cultura y que podemos nombrar como proceso de *humanización*. Por otra parte, la alfabetización cultural tiene algo del orden de la entrega de una herencia, de distribución del capital cultural o del *tesoro común*. En la educación se plantea una relación de *igualdad* entre el niño y el adulto, es decir que se reconoce al *niño como semejante*, y, al mismo tiempo, se le reconoce como *diferenciado*, distinto, único. La igualdad es pensada desde otro punto de vista, *“no como horizonte, sino como punto de partida (...), implica sostener que ningún sujeto de la palabra está imposibilitado, ni inhabilitado, en el territorio de lo común, para ser par, para formar parte, para tener su parte”* (Frigerio, 2004:5). Estas ideas, que reconocen al niño como ciudadano desde que nace, apoyan y viabilizan su derecho a participar activamente y a apropiarse de la cultura; ideas que afirman, a su vez, que no puede haber educación (ni

desarrollo) sin la transmisión cultura, van adquiriendo creciente hegemonía en el pensamiento y las prácticas pedagógicas de los docentes argentinos. El camino no es fácil y está en pugna con quienes todavía creen que, en la primera infancia, el desarrollo humano es fruto de un proceso *“espontáneo”* y que tarde o temprano, gracias a la *maduración*, el niño desplegará todas sus capacidades humanas. En Argentina, todavía persisten programas e instituciones que atienden niños pequeños, centradas en el cuidado y también aquellas que, aunque originalmente se definían como *educativas*, fueron perdiendo su rumbo y quedaron *des-simbolizadas* y *des-libidinizadas* (Frigerio, 2010: 19).

Por ello, resulta central tener en cuenta el eje de la *alfabetización cultural* como dimensión de una educación verdaderamente integral y convencernos que *“no hay educación sin trasmisión cultural”* (Frigerio, 2010: 21). En esta línea de pensamiento, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) para la Educación Infantil, aprobados por el Consejo Federal de Educación de Argentina, reconocen la importancia de definir para la educación de todos los niños *“un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos que, incorporados como objetos de enseñanza, contribuyen a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio”* (NAP, 2004: 9)

Tanto en el espacio latinoamericano como en el argentino, podemos observar largos y profundos procesos de exclusión de la primera infancia. Procesos que hoy, lenta pero progresivamente, se están revirtiendo. En el campo educativo, Violeta Núñez (2007: 5) señala que, junto con estos procesos de exclusión, los sistemas escolares públicos se ha ido degradando a meros contenedores, al mismo tiempo que proliferan los programas de intervención social directa diseñados desde la idea de *“la prevención”* y no de la igualdad del derecho a la educación de los niños. Por ello sostiene que *“de lo que se trata, es de promover la justicia social, no de ‘prevenir’*

conductas peligrosas... De plantarse ante las lacerantes injusticias. Y éstas, en el campo educativo, comienzan cuando las instituciones y los educadores –encabalgados en discursos hegemónicos de tintes “progresistas”– dimiten de sus responsabilidades de pasadores de herencias y reduplican el supuesto “destino social y económico” de los sujetos, al asignarles el lugar de desheredados culturales.” (Violeta Núñez, 2007: 11). Esta situación ha llevado a la “enseñanza de la ignorancia” y hasta a la “dimisión educativa” (Núñez, 2007: 9). La pérdida del sentido educador de muchas escuelas infantiles; la fundación de guarderías de gestión comunitaria, debida a la ausencia de una acción e inversión sostenida por parte del Estado; el aumento de instituciones privadas sin controles suficientes y la creación de programas focalizados para niños pobres, nos viene colocando en la necesidad de recuperar y recrear el sentido y significado de la pedagogía de la infancia en relación a su función política. El reto que enfrenta la pedagogía es, como sostiene Henry Giroux, “desarrollar formas de críticas adaptadas a un discurso teórico que medie la posibilidad de una acción social y la transformación emancipatoria” (Giroux, 1995: 21) y este horizonte se viene concretando en Argentina por la consolidación y creciente hegemonía de nuevos lenguajes y concepciones críticas de la mano de pedagogos que *resisten* tanto a las pedagogías tradicionales, como a las posiciones tecnocráticas o reproductivistas a ultranza.

También la pedagogía se ha venido redefiniendo a partir de los debates provenientes del nuevo status de la infancia, definido por la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, que fuera adoptada por la Argentina en 1990, pero que recién en 2005 se vio reflejada en la Ley de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes (Ley 26061), y en 2006 en la Ley Nacional de Educación, (Ley 26.206). En el terreno educativo, si bien en la pedagogía y en las escuelas infantiles se plantea casi desde sus etapas fundacionales la importancia del protagonismo del niño, todavía faltan esfuerzos que permitan *ampliar los derechos*

del niño a acceder desde su cultura local a la cultura universal, al juego y a una participación real y no *simbólica* dentro de las escuelas infantiles. Por ello, se sostiene que “*el intentar la justa y equitativa distribución del conocimiento desde el Nivel Inicial implica partir de aquello que forma parte del territorio vital de cada niño, ampliándolo para que accedan a saberes con mayor grado de elaboración del que originalmente partieron*” (Harf [et al.], 1996: 81).

En este sentido, deseo destacar que el énfasis en la importancia de la alfabetización cultural no debe confundirse con la *primarización* de la pedagogía de la infancia que, a partir de mediados de los años 90, irrumpió en la escuela infantil con pedagogías propias de la escolaridad primaria o básica, desplazando las ideas y prácticas históricas como la importancia del juego y la socialización y los enfoques globalizantes e integradores de la enseñanza.

El juego como contenido de la educación infantil

En muchos países de América Latina durante los años 90, se produjo un fuerte proceso de hegemonía de las posiciones tecnocráticas en la educación infantil, reforzado por las leyes educativas surgidas en esos años. Se propusieron diseños curriculares dirigidos a la Educación Infantil basados en las ideas pedagógicas de la educación básica o primaria y seleccionando y organizando contenidos que, hasta el momento, eran propios de ésta. En Argentina, en 1995, el Ministerio de Educación Nacional formuló y divulgó los *Contenidos Básicos Comunes* que se plantearon agrupados en capítulos sobre Lengua y Literatura, Matemática, Área Expresivas (Educación Física, Expresión Corporal, Música y Plástica) y Ciencias Sociales, Naturales y Tecnología. Dichas áreas tuvieron “*un poder regulador de la elaboración curricular a nivel provincial y (...) marcan una tendencia a que las propuestas curriculares para el nivel se formulen tomando como parámetro para la clasificación de los conocimientos áreas que son*

más propias de la tradición de la escuela primaria. (Terigi, 2002: 7). Este isomorfismo de las formulaciones pedagógicas de la educación infantil con los de la escuela primaria (Terigi, 2002: 11) se extendió también a las formas de funcionamiento didáctico, con una pérdida importantísima de la calidad y del tiempo de juego, entre otras características identitarias de la enseñanza en el nivel inicial.

A partir del año 1999 la pedagoga argentina Patricia Sarlé comienza una investigación cuyo objetivo consistía en describir, caracterizar y construir categorías didácticas para analizar cómo aparecía el juego en escuelas infantiles estatales de la Ciudad de Buenos Aires (Sarlé, 1991: 4), que más tarde se extendió también a Santiago de Chile. Los resultados alcanzados fueron muy reveladores y aunque sería interesantísimo plantear las esclarecedoras conceptualizaciones que surgieron a partir de análisis de las observaciones realizadas, en este artículo sólo destacaré dos temas:

- la constatación de que en las prácticas cotidianas de la Escuela Infantil, el juego no se concreta con la intensidad y frecuencia que corresponde a su centralidad;
- el reconocimiento de que, en la escuela, el juego es *medio* y es *contenido* curricular.

En cuanto a la primera afirmación, los resultados obtenidos por Sarlé pusieron en evidencia que, contrariamente a lo que los docentes creían y manifestaban, el juego en la educación infantil ocupaba el 20 % del tiempo escolar, y de éste “sólo el 7% del tiempo de juego estaba vinculado a propuestas lúdicas para enseñar contenidos. El resto del tiempo refiere a juegos espontáneos en la sala o en el patio.” (Sarlé, 2010: 24). Estos datos han ayudado a poner en crisis la creencia de que todavía en las escuelas infantiles se mantenía la centralidad del juego, como eje y pilar de la didáctica, tal como lo indicaban los relatos fundacionales del Nivel Inicial. A pesar de que los profesores insistan en su importancia para el desarrollo del niño, todavía hoy, en muchas escuelas infantiles, se priorizan “los trabajitos” y la realización de innumerables actividades cotidianas (saludos, registros, rondas de

intercambio, higiene, momentos de alimentación, traslados y momentos de organización del grupo) que son ejecutadas acríticamente, y muchas veces *rutinizadas*, lo que las empobrece como *tiempo instructivo* y las convierte en *tiempos inertes* (Sarlé, 2010: 33).

Al mismo tiempo que estas investigaciones ofrecen una mirada crítica e invitan a revisar los tiempos asignados, proponen una reflexión crítica sobre la *intencionalidad* con la que se juega en la escuela. En ese sentido, Sarlé ofrece un giro conceptual: dejar de pensar al juego sólo “como método, recurso, motor del desarrollo y modo de presentar actividades” y considerarlo como “parte constitutiva de nuestra propuesta de enseñanza. Como un contenido a enseñar y como un modo de enseñar contenidos” (Sarlé, 2010: 25).

El momento actual nos encuentra en una situación de revalorización y búsqueda de nuevos sentidos para el juego en la educación infantil. Como señala Violante (2011: 9), “este fenómeno que se instala, preocupa a los formadores de docentes de educación inicial quienes hacia los años 2000 y siguientes lo ponen de manifiesto en algunos de los títulos de sus escritos cuando plantean por ejemplo “Volver a jugar en el jardín” (Ullúa, 2008), “Enseñar en clave lúdica” (Sarlé, P. y otros, 2008), “Enseñar el juego y jugar la enseñanza” (Sarlé, P. 2006) hasta la afirmación de uno de los textos actuales que con énfasis plantea “Lo importante es jugar” (Sarlé, P. y otros, 2010).

Según Rodríguez Sáenz (2010), las investigaciones de Patricia Sarlé ampliaron, y desarrollaron en profundidad el planteo del juego en el contexto escolar y son fértiles y orientadoras para quienes nos ocupamos de que el juego tenga un lugar privilegiado en los planteos y propuestas de la Pedagogía y la Didáctica de la Educación Infantil. Considerar al juego como *contenido* supone asumir su vinculación con la enseñanza y que es el docente quien decidirá lo que ofrecerá a los niños como experiencias de aprendizaje y de qué modo se aproximarán a los contenidos a enseñar. Desde el punto de vista de la relación entre el juego y el contenido disciplinar,

resulta necesario pensar en secuencias lúdicas, con continuidades y repeticiones sucesivas del mismo formato de juego, definiendo qué estrategias didácticas desplegarán para enseñarlo. Así, el juego será *“un saber valioso en sí mismo y como un territorio en el cual otros aprendizajes se producen”* (Rodríguez Sáenz, 2010: 83). En cuanto al vínculo entre el juego y la cultura, la escuela infantil es un espacio o contexto social particular en la vida del niño, y por ello ésta *“(…) debe asumir la responsabilidad de enseñar el juego como expresión genuina del hombre y manifestación de lo cultural”* (Rodríguez Sáenz, 2010: 88). Así, el camino de transformación de las prácticas educativas que implican estas ideas está orientado a profundizar, por un lado, la enseñanza de los juegos tradicionales y por otro, a enseñar a jugar y enseñar a ser jugador, es decir que en la escuela infantil:

- se enseñen juegos, a jugarlos y a apropiarse de los modos sociales para manejarse en situaciones lúdicas y, al mismo tiempo,
- se enseñe a *ser jugador*, dado que para ser un sujeto social miembro de una cultura particular, hay que comprometerse a formar parte del juego e intentar ser “buenos jugadores” (Rodríguez Sáenz, 2010: 88)

En coherencia con lo expuesto, como ya lo mencioné con anterioridad, en el año 2004 los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el Nivel Inicial (NAP) elaborados por representantes políticos, técnicos, supervisores y docentes de las provincias argentinas y de la Ciudad de Buenos Aires acordaron reconocer que el juego:

- en el Nivel Inicial es orientador de la acción educativa;
- es variado y está condicionado por la pertenencia social, experiencias y condiciones de vida cada niño;
- es un producto de la cultura y, por lo tanto se aprende;
- tiene el valor intrínseco para el desarrollo de las posibilidades representativas, de la imaginación, de la comunicación y de la comprensión de la realidad;

- adquiere distintos formatos: juego simbólico o dramático, juegos tradicionales, juegos de construcción, juegos matemáticos y otros, y se desarrollan distintos espacios;
- en la escuela es un campo de profundos debates que oscilan en posturas polarizadas respecto de su importancia y función;
- necesita de tiempo para que sea verdadero juego;
- requiere definir estrategias pedagógicas que consideren las diferentes modalidades de juego y enseñanza, alentando el derecho a jugar de los niños a la par que su interés por aprender;
- necesita ser enriquecido y que todos los campos de conocimiento aporten saberes al niño que le permitan una mayor comprensión y organización de la realidad; y
- habilita al niño a ampliar sus márgenes de autonomía, cooperación, solidaridad y conocimientos sobre sí mismo, sobre los otros y sobre el mundo. (NAP, 2004: 13)

Entonces, desde esta mirada crítica y transformadora sobre el juego, los pedagogos argentinos venimos percibiendo que es importante *desnaturalizar* el juego en la escuela infantil, y elaborar *“situaciones complejas de enseñanza en las que jugar sea posible para el niño en la escuela y buscar desde allí nuevas categorías que interpreten la intervención del maestro y la enseñanza de los contenidos.”* (Sarlé, 2001: 215)

Los pilares de la educación infantil

El tercer enfoque que abordaré se vincula directamente con la didáctica, disciplina integrada en la pedagogía de la infancia. Alicia Camilloni afirma que *“La didáctica es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza y que tiene como misión*

describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores. (...) Que se construye sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social”, determinada tanto por el contexto histórico, institucional y áulico, como por definiciones éticas y políticas (Camilloni, 2007:22).

Si bien interesa a la didáctica proponer repertorios y otorgar cierta normatividad a la enseñanza, ello no significa la imposición de dogmas, sino trabajar por el mejoramiento de la educación infantil, en la que muchos profesores están comprometidos. Este proceso no es generalizado, porque por un lado existen docentes que tienen creencias no siempre consistentes o coherentes y, además, muchos se ven influenciados por la irrupción del *mercado de la pedagogía*, que se ocupa de ofrecer “*recetas*”, acentuando perspectivas técnicas y/o banalizadas para la acción educativa. El desafío que asumen muchos docentes argentinos, es entender la enseñanza como “*una actividad práctica emancipadora que supone la construcción metodológica, el diseño artesanal que implica tomar decisiones a partir del análisis de las situaciones reales complejas en las que los docentes están inmersos*” (Soto y Violante, 2010:14). Ya Aristóteles distinguía entre la *teoría*, la *praxis* y la *poiesis*, donde la primera se vinculaba a un actuar ético, como la filosofía o la política; la segunda, con la acción relacionada a la producción y la tercera a lo artístico. La didáctica integra (o debería integrar) estos tres aspectos más la comprensión de que - según nos indican las teorías críticas-, la práctica o la praxis, es un actuar social que posee una dimensión transformadora. Esta integralidad de la didáctica redefine la identidad de los profesores como profesionales y artesanos de la enseñanza guiados por criterios éticos y estéticos, como constructores de una *buena enseñanza*.

El concepto de *buena enseñanza* nos permite retomar muchas de las ideas vertidas en este artículo. Fue definido por G. Fenstermacher y es adoptado por muchos

pedagogos argentinos que rescatan los aspectos morales y epistemológicos involucrados en el acto de enseñar: “*Así, preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales; preguntar qué es la buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda* (Fenstermacher, 1988:158)” (citado por Sarlé, 2000:13)

En esta línea, en el año 2011 las pedagogas Claudia Soto y Rosa Violante elaboraron para el Ministerio de Educación el documento “*Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares*” que se presentó en el Encuentro Regional Sur del Foro para la Educación Inicial sobre *Políticas de Enseñanza y Definiciones Curriculares*. Según las autoras, los Pilares de la Didáctica de la Educación Inicial “*se constituyen en criterios, principios, ideas fuerza, postulados centrales, es decir lo que entendemos como ‘los principios pedagógicos irrenunciables’ que dan cuenta de los rasgos particulares que han de asumir las acciones educativas cuando se trata de enseñar contenidos a los niños de 45 días a 5 años inclusive*” (Soto, C y Violante, R., 2011: 45). Estos principios conversan con y rescatan las mejores tradiciones pedagógicas de la educación infantil y fueron organizados alrededor de los grandes interrogantes de la didáctica: para qué, cómo y qué enseñar.

1. “*El desarrollo personal y social y la alfabetización cultural, constituyen las dimensiones de una Educación Integral.*”
2. *El principio de globalización-articulación de contenidos se presenta como el modo apropiado de reunir aportes de los diferentes campos de conocimiento alrededor de ejes organizadores significativos para los niños.*
3. *La centralidad del juego.*
4. *La multitarea con ofertas diversas-simultáneas y el trabajo en pequeños grupos como modalidades organizativas privilegiadas.*

5. *La enseñanza centrada en la construcción de escenarios.*
6. *La experiencia directa y el planteo de situaciones problemáticas como formas privilegiadas de promover la construcción de conocimientos sobre el ambiente.*
7. *La organización flexible de los tiempos como respuesta a la necesidad de un diálogo permanente entre los tiempos personales, grupales e institucionales incluyendo propuestas de actividades diversas: cotidianas, intermedias, grupales, individuales, electivas, entre otras.*
8. *El docente como “acompañante afectivo, figura de sostén, otro significativo” y como “mediador cultural” enseña compartiendo expresiones mutuas de afecto, ofreciendo disponibilidad corporal, realizando acciones conjuntamente, acompañando con la palabra, entre otras formas de enseñar específicas y particulares para los más pequeños.*
9. *La conformación de lazos de confianza, respeto, complementariedad con el niño y las familias.* (Soto, C y Violante, R., 2011: 51).

No cabe en este artículo explayarse sobre la fundamentación de cada pilar, que puede leerse en el trabajo mencionado, pero sí señalar la fecundidad que reconocemos a este planteo, para que cada docente pueda comprender con facilidad y apropiarse de una parte importante del saber pedagógico fundacional de la educación infantil, resignificado por esta sistematización. Como sostiene Camilloni, las teorías no son útiles cuando están equivocadas o son incompletas, cuando son inadecuadas para el logro del fin para el que se las quiere emplear, cuando son difíciles de aplicar en la práctica, es decir, cuando se concretan como teorías para la acción y cuando no son eficaces para lograr los fines que persiguen de acuerdo con los problemas sociales de la época (Camilloni, 2007:42). Por el contrario, son útiles cuando proponen a los docentes desnaturalizar y revisar críticamente las creencias que sostienen su acción didáctica, pero que al mismo tiempo no lo

dejan desarmado y desprotegido frente a la complejidad de la tarea diaria, proveyéndolos de “una fuente de conocimientos destinada a apoyar la tarea del profesor, a ayudarlo a tomar decisiones en su acción, con un grupo específico de alumnos que deben realizar aprendizajes especiales en contextos particulares y momentos determinados”. (Camilloni, 2007: 56). Así, estas propuestas didácticas son esencialmente útiles para los profesores y están seriamente comprometidas con una concepción de niño, como sujeto de derechos, protagonista, activo y libre que participa en un ámbito escolar que se constituye como espacio público, cuya misión es transmitir saberes a las nuevas generaciones y donde se apuesta a la continuidad de la sociedad en constante renovación y transformación de lo común.

Para ir cerrando

Como dijimos al comienzo, la educación infantil es un campo de lucha teórica, política y social en donde confluyen discursos críticos y no críticos. Los docentes argentinos dedicados a la educación infantil venimos sosteniendo un debate que será fructífero en la medida en que colabore a crear una educación mejor, más justa, más inclusiva y más solidaria; una educación que garantice los derechos consagrados en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño.

Uno de los caminos es la construcción y el sostenimiento de una actitud crítica y, al mismo tiempo, esperanzada sobre la educación, desafiándonos a trabajar sobre la coherencia en nuestra profesionalidad, aquella que Paulo Freire nos señalara como primera virtud básica de todo educador: la congruencia entre lo que se piensa, lo que se dice y lo que se hace.

En este sentido son loables los esfuerzos que desde la oferta de capacitación y actualización realizan las autoridades educativas de los últimos años y, también, organizaciones como la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y la Organización

Mundial para la Educación Preescolar (OMEP), que – cada una en su escala - se ocupan de poner en debate y difundir las ideas que he presentado precedentemente. Sin embargo, si no se redefinen ciertas teorías y espacios pedagógicos de la educación infantil, tanto a través de las políticas educativas integrales como a través de la acción del colectivo docente, seguirá siendo muy incierto y muy desigual el presente y el futuro de la educación infantil. Como plantea Patricia Redondo, se corre el riesgo de “*olvidar los espacios de libertad y de creatividad didáctico-pedagógica en el cual el Jardín de Infantes, como modalidad educativa, construyó su impronta hace más de un siglo. Es en ese “olvido” que desaparecen la afectividad, los juegos, los juguetes, los cuentos, las pinturas, el entorno a descubrir, el movimiento*”. (Redondo, 2007:7)

Por lo tanto, apelando a la densa herencia teórica y al aporte de los colegas que hoy están enriqueciendo el campo pedagógico propongamos una pedagogía para la Educación Infantil, que considere “*a las infancias como un tiempo de cuidado; a los sujetos que aprenden como productores de sentidos; al juego y la palabra como ejes vertebradores de la pedagogía y al contexto social, cultural y político como nutrientes*”. (Redondo, 2007:7).

Referencias bibliográficas

- Antelo, E. (2005) *La Pedagogía y la época*. En Serra, S. (coord.) *La pedagogía y los imperativos de la época. Autoridad, violencia, tradición y alteridad*. Buenos Aires: Noveduc.
- Ayuste González, A. y Trilla Bernet, J. (2005) *Pedagogías de la Modernidad y discursos Postmodernos sobre la educación*. Madrid: Revista de Educación, núm. 336, pp. 219-248.
- Bruner, Jerome (1996). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia* (2ª ed.). Barcelona: Gedisa Editorial.

- Camilloni, A.(comp.) (2007) *El saber didáctico*. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós.
- Frigerio, G. y Diker, G. (comp.) (2010) *Educación: ese acto político*. Paraná: Fundación La Hendija.
- Frigerio, G.(2004) *La (no) inexorable desigualdad*, en Ciudadanos. Revista de Crítica Política y Propuesta, año 4, nº 7 y 8, Buenos Aires, FAI. Recuperado de: http://ipes.anep.edu.uy/documentos/curso_dir_07/materiales/desigualdad.pdf
- Giroux, H. (1997) *Teoría y resistencia en Educación, una pedagogía para la oposición*. México: Editorial Siglo XXI
- Harf, R., Pastorino, E., Sarlé, P., Spinelli, A., Violante, R., Windler, R., (1996). *El Nivel Inicial. Aportes para una didáctica*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Ministerio de Educación (1995) *Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial*. Buenos Aires: Consejo Federal de Educación. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/cf_documentos.html
- Ministerio de Educación (2009) *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares Profesorado de Educación Inicial* (1ª. ed.) - Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/89807/Inicial.pdf?sequence=1>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004) *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Nivel Inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap-nivel_inicial.pdf
- Núñez, Violeta (2007) *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Conferencia pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina en abril de 2007. Recuperado de: http://www.redligare.org/IMG/pdf/lugar_educacion_frente_asignacion_social_destinos.pdf
- Portal Educativo (2007) Entrevista a Patricia Redondo, Directora Provincial de Educación Inicial. *Enseñar y cuidar en el*

- nivel inicial*. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Año 2 Nº 3, junio-julio 2007. Recuperado de: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/portal-educativo/numero03/archivosparaimprimir/enseniarycuidarenelnivelinicial.pdf>
- Rodríguez Sáenz, I. (2010) *El juego como contenido*. En: Sarlé, P. (coord.) (2010) *Lo importante es jugar. Cómo entra el juego en la escuela*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones. Rosario.
- Sarlé, P. (1999). *Juego y escuela: Un problema para la Didáctica del Nivel Inicial* presentado en Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). 22 Reunión Anual. Recuperado de: <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/SARLE.pdf>
- Sarlé, P. (2000) *La educación infantil en la República Argentina: entre la tradición y la vanguardia*. 23ª Reunión Anual, 24 a 28 de setembro de 2000. Caxambu, MG Río de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Recuperado de: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0715t.PDF>
- Sarlé, P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sarlé, P. (2010) *Juego. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza*. 1ed. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la Ciencia y la Cultura.
- Sarlé, P. (coord.) (2010) *Lo importante es jugar. Cómo entra el juego en la escuela*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones. Rosario.
- Sarlé, P., Rosas, R., (2005). *Juegos de construcción y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Saviani, D. (1983) *Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina*. Buenos Aires: Revista argentina de educación, Año 2, nº 3, sep., 1983 Pp. 7-30
- Soto, C. y Violante, R. (2010) *Didáctica de la educación inicial*. 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89819/Didactica%20inicial.pdf?sequence=1>
- Soto, C. y Violante, R. (2011) *Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares*. Foro para la Educación Inicial. Encuentro Regional Sur. Políticas de Enseñanza y definiciones curriculares. Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut. Recuperado de: http://www.chubut.edu.ar/descargas/recursos/inicial/Políticas_de_Ensenanza_Actualizar_el_debate_ANEXOII.pdf
- Terigi, F. (2002) *Análisis comparativo de los Currículos Iberoamericanos: procesos, condiciones y tensiones que debemos considerar*. Documento presentado en el IV Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar "El currículo y los retos del nuevo milenio". La Habana, Cuba, 8 al 12 de julio de 2002. Recuperado de: <http://www.oei.es/linea3/terigi.pdf>
- Violante, R. (2011). *La centralidad del juego como uno de los pilares de la Didáctica de la educación inicial* Conferencia Cátedra Abierta Juego. Ministerio Nacional de Educación. Dirección de Educación Inicial. Septiembre 2011. Recuperado de: <https://docs.google.com/a/omep.org.ar/document/d/1ptlNY34oA9jsfyuoCBrB7wQfx-dlfEugm94ov9IVrLQ/edit>
- Zabalza, M. A. (2006). *Didáctica de la Educación Infantil*. (4ª ed.) Madrid: Narcea

Artículo concluido el 7 de octubre de 2013

Cita del artículo:

Mayol Lassalle, M. (2013). *Tres enfoques potentes en la pedagogía de infancia de Argentina*. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), Vol.2(3), pp. 99-110. Publicado en <http://www.reladei.net>

Acerca de la autora



Mercedes Mayol Lassalle

OMEP Organización Mundial para la Educación Preescolar

Mail: mercedes.mayol@omep.org.ar

Mercedes Mayol Lassalle es Maestra Normal Nacional y Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires - UBA) Docente de larga experiencia en gestión institucional, también ha sido Directora del Área de Educación Inicial de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Actualmente es Profesora en la Maestría en Educación Infantil de la Secretaría de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y de la Carrera de Especialización Superior en Educación Maternal de la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE). Es coautora y autora de artículos y libros sobre educación infantil y sobre historia de la educación. Es miembro del Comité Argentino de la Organización Mundial para la Educación Preescolar - OMEP desde 1999.

Pedagogía de la infancia brasileña

Vital Didonet

Brasil

Resumen

Dos líneas se entrelazan en el tejido de la educación infantil en nuestro país. Una, la herencia de principios pedagógicos y orientaciones prácticas que nos han legado los pioneros, en Europa, en los siglos XIX y XX. Otra, la creación propia, a lo largo de cien años, pero más acentuadamente en los últimos cincuenta años, en un proceso participativo, con amplia representación social, del ambiente académico, de los profesionales, de los profesores y, con bastante originalidad, de los propios niños. El autor describe el camino de esa segunda línea en la construcción de una pedagogía de la infancia en Brasil y concluye que se puede decir que el País tiene una pedagogía propia para da educación de sus niños como sujetos sociales, de derecho, personas en desarrollo, que viven distintas infancias en la diversidad cultural, étnico-racial, social, geográfica y ambiental. Dicha pedagogía de la infancia responde al desafío de mirar a los niños y niñas en sus contextos de vida y aprendizaje, estableciendo con ellos y ellas una Propuesta Pedagógica que construye y llena de sentido sus infancias.

Palabras clave: Educación Infantil, Pedagogía de la Infancia, Propuesta Pedagógica, Conceptos de Niño/Niña, Infancia, Desarrollo infantil, Pertinencia Curricular, Proceso social de construcción de pedagogía de la infancia.

Pedagogy of the Brazilian childhood.

Vital Didonet

Brazil

Abstract

Early childhood education in our country follows two main lines of action that interconnect. One is based on educational principles and practical guidance that we inherited from the european pioneers of nineteenth and twentieth centuries. The other one was our own creation in the last hundred years, and more markedly in the last fifty years, based on a social process of broad participation of professionals, teachers, experts and children themselves. The author describes the participation of the second line of action on the built of early childhood pedagogy in Brazil. According to the author, it is possible to assume that Brasil has a particular pedagogy for children as social subjects and subjects of rights, living their childhood in different cultural, ethnic, social, geographic and environmental contexts throughout the country. This pedagogy responds to the challenge of looking at children on their own living and learning contexts, establishing with them a Pedagogical Proposal that builds meanings to their childhood. As Paulo Freire said, to educate is to give meaning to everything we do, every time.

Key words: Early Childhood Education, Infant Pedagogy, Pedagogical Proposal, Concepts of Child, Infancy, Child development, Cultural curriculum adequacy, Social process constructing an infant pedagogy.

Introducción

Buscamos reflexionar, en este capítulo, sobre la pedagogía de la infancia en Brasil: si existe una pedagogía de la infancia brasileña, para los niños y niñas que viven sus diversas infancias, cómo se ha construido, qué elementos la caracterizan.

Es justo preguntarse, al inicio, si existe en Brasil una pedagogía para sus niños y niñas, es decir, si se ha creado una teoría y una práctica de educación adecuadas a sus características etarias, de género, culturales y sociales o, inversamente, si la práctica se haya acostumbrado a aplicar principios universales sobre niños y niña, infancia, desarrollo infantil, aprendizaje, educación infantil.

La educación infantil, en Brasil, es heredera, como ocurre en casi todo el mundo, de concepciones y prácticas de cuidado y atención a los chicos que se fueron proponiendo y desarrollando a lo largo de la historia de la educación occidental. Sin embargo, esa herencia no germina, como también en tantos otros países, como una reproducción de lo que nos han enseñado y aportado los grandes maestros de la educación de niños del siglo XIX y XX. Un proceso histórico, con amplia participación social, de búsqueda y creación fue construyendo, a lo largo de medio siglo, una concepción y una orientación práctica para la educación de la infancia en Brasil que nos ofrecen elementos suficientes y válidos para decir que sí tenemos una pedagogía de la infancia brasileña. Interesa, pues, describir ese proceso e identificar los elementos que caracterizan dicha pedagogía.

Para señalar el camino y ayudarnos a elegir los elementos más relevantes, nos hacemos unas preguntas-guías, tales como:

- (a) ¿cuál es el concepto de niño y niña que reside en el subsuelo de las prácticas políticas y educacionales?;
- b) ese concepto ¿ha evolucionado, cambiado detalles o se ha transformado radicalmente?;
- (c) ¿la mirada pedagógica hacia los niños los ve en sus individualidades,

históricos, ubicados en el tiempo y espacio, o como niños universales, genéricos, abstractos? ;

- (d) si se los ve como individuos únicos, ¿cómo incorpora la diversidad – étnica, geográfica, de género, social y de culturas – en la educación infantil?;
- (e) considerando que la educación es un proceso eminentemente social y cultural, ¿qué espacio se ha dado para la participación social en la definición de los principios y directrices pedagógicos?
- (f) ¿cuál la relación entre el derecho y necesidad de los niños a vivir su infancia como valor en sí misma, o sea, a dar plenitud a cada momento, y alimentar la dinámica de la vida como proceso de desarrollo, crecimiento, camino de permanente planificación?
- (g) ¿la educación infantil ha creado una identidad propia, como “escuela de infancia”, o es una imitación de los métodos y procesos de la enseñanza primaria?
- (h) ¿qué grado de autonomía ha logrado la educación de la infancia en relación a las etapas posteriores de la escolarización y cuánto se ha integrado a la educación básica, de suerte que sea considerada esencial en el proceso educativo formal del sujeto?
- (i) ¿los niños y niñas son escuchados, se les da espacio de participación, sus ideas, intuiciones y deseos son acogidos como contribuciones al currículo, a los proyectos pedagógicos, al hacer pedagógico de la escuela infantil? En otras palabras, ¿es el derecho de participación de los niños en lo que les afecta un valor y una práctica en la educación infantil?

Desafíos iniciales para construir una Pedagogía de la Infancia en Brasil

La educación infantil en Brasil tiene una historia casi tan larga como la educación de la infancia en Europa y algunos otros países de América Latina. Desde la segunda mitad del siglo XIX surgen propuestas, en el ámbito privado y público, de atención a los niños desde sus primeros años de vida. La atención a niños de la clase popular, de los ambientes de pobreza, y a niños de la clase media y alta comenzó acá como fue en Europa – y también en América Latina – con dos modelos distintos: la “creche” para los primeros; el “Jardín de Infancia” para los otros. Creche, con carácter asistencial y, generalmente, asistencialista; Jardín de Infancia, como institución de educación, según los principios de Froebel, Pestalozzi, Montessori, Freinet etc. Es la conocida dicotomía cuidar y educar.

El primer desafío para construir una pedagogía de la infancia era unir esos conceptos (casi como la palabra inglesa *edu + care = educare*, en qué *edu* significa educación y *care*, cuidado) superando una división que, en el fondo, es artificial.

Aunque la realidad presentase una gran desigualdad económica, con implicaciones concretas en la calidad de vida de los niños, y aunque sus necesidades inmediatas fueran distintas y también diferentes las demandas de las familias, tomar a los niños como personas, como sujetos sociales implicaba trascender los determinantes históricos de discriminación y construir una concepción de niño como ciudadano, sujeto de derechos.

Otra división que habría que superar era entre grupos de edad (0 a 3 y 4 a 6 años): para el primer grupo estaba reservada la concepción de que fundamentalmente había que darles cuidado (alimentación, salud, protección física, adquisición de hábitos de higiene personal); para el segundo grupo había un objetivo y un programa de educación (desarrollo de lenguaje, movimiento, artes, comunicación, primeros aprendizajes escolares).

Para ese segundo grupo había otro desafío esencial – y que debería extenderse a todo el rango etario 0 – 6 años: la educación infantil tiene propósitos en sí misma, además de fungir como preparatoria de etapas siguientes. No fue fácil superar la presión de las familias, de los maestros de primaria e, incluso, del ambiente académico de los años 70 y 80 del siglo XX, para que la educación preescolar preparara para la escuela primaria, que enseñara a leer y escribir... En el seno de esa visión ancilar de la educación infantil germinaba siempre la idea de dotarla de la calidad suficiente como para cumplir adecuadamente con esa enseñanza. Según la evaluación corriente en aquél entonces, era buena la institución de educación infantil que entregaba los niños al primer grado de primaria capaces de leer e escribir.

Otro reto fundamental, en ese proceso de construcción de una pedagogía de la infancia en Brasil, era definir el rol del Estado. Históricamente, el Estado se encargaba de la Educación Superior, después de la Primaria y Media, dejando la inicial para las familias y las instituciones privadas. Cuando el Estado entraba en la atención a los niños más pequeños era generalmente en programas de salud y asistencia social. En la base de esa práctica política estaba el no reconocimiento del niño como ciudadano, como personaje de la sociedad que tiene un significado en su calidad de niño, que aporta, con su presencia, una parte esencial a la vida en sociedad.

En la definición de la responsabilidad del Estado con la educación infantil brasileña había que considerar el tamaño del territorio (8,5 millones de km²), con sus inmensas distancias, concentraciones urbanas y aislamientos; con la diversidad social, étnica y cultural; con el régimen político-administrativo de la República Federativa, descentralizada en Unión, Estados y Municipios (el Distrito Federal tiene competencias de Estado y Municipio). Cuando hablamos de Estado, ¿a qué ente federado nos estamos refiriendo? ¿A los tres ámbitos simultáneamente? Sería recomendable o necesario dividir responsabilidades: ¿qué competencias específicas, en la educación infantil, serían atribuidas al gobierno federal, a los Estados y a los Municipios?

La nueva Constitución Federal establece las bases para la Pedagogía de la Infancia

El momento cumbre en la reflexión sobre esas cuestiones fue durante el proceso de redemocratización del País (a partir del 1985), después del período de dictadura (1964-1984). En 1987 se instaló una Asamblea Nacional Constituyente para elaborar una nueva Constitución. Se creó en el país un amplio movimiento de participación popular y social para formular y presentar propuestas para la Asamblea Nacional Constituyente. Eso se dio también en relación a la infancia y adolescencia. Por iniciativa del Ministerio de Educación se creó la Comisión Nacional sobre la Infancia, conformada por siete Ministerios y ocho grandes organizaciones de la sociedad, abarcando los distintos sectores y áreas de interés en la vida de los niños. En todos los Estados también fueron creadas Comisiones Estatales, igualmente con participación de los segmentos más representativos de los intereses de la infancia.

Dichas comisiones promovieron debates en los más distintos ámbitos profesionales, de trabajo, los medios de comunicación, iglesias, sindicatos, asociaciones gremiales, escuelas, centros de educación infantil etc. sobre el niño y su presencia en la sociedad, el papel de la familia, la sociedad y el Estado en la atención integral de sus derechos. La Comisión Nacional realizaba debates con los Diputados y Senadores sobre los distintos temas con intención de construir conceptos de niño, infancia, ciudadanía, derechos, relación con el Estado. El niño pasó a ser tema de gran interés en la Asamblea Constituyente, de tal manera que las salas de debate estaban siempre llenas.

También los niños participaban, de distintas maneras. En las escuelas y centros de educación infantil hacían ruedas de charlas sobre sus vidas, sus deseos, sus relaciones en la casa, en la calle, en la ciudad, en la escuela. En algunos centros preescolares los niños elaboraron nuevo Reglamento como si estuvieran redactando una constitución para su escuela, según la metodología de la

Asamblea Constituyente. Los niños, solos y con adultos, fueron a la calle y a todos los ámbitos sociales para pedir firmas con las que presentar una solicitud a los Constituyentes para que incluyeran los derechos del niño en la Constitución. Más de 1.200.000 firmas llenaron miles de hojas que, en una ceremonia histórica, fue entregada al Vice-Presidente de la Asamblea Nacional Constituyente frente a centenares de Radios y Televisiones y más de 80 diputados y senadores. Una Enmienda Popular, proponiendo la inclusión de los derechos del niño en la Constitución fue defendida en la Asamblea, en una sesión en que estaban presentes todos los Constituyentes.

Tras un proceso de amplia participación social, de debates abiertos, de presentación de sugerencias, se recaudaron propuestas desde los municipios y Estados hasta el nivel federal. El documento final *El Niño en la Nueva Constitución Federal* fue entregado al Presidente de la Asamblea y al Relator General en una ceremonia en el Salón Negro, con centenares de niños presentes y representantes de las comisiones Nacional y Estatales Niño y Constituyente.

El resultado es que, en octubre del 1988, con la Promulgación de la Constitución de la República Federativa del Brasil, los derechos del niño ingresaron el nivel constitucional, un año antes de la Convención de los Derechos de Niño, de las Naciones Unidas (1989).

Los detalles de esa descripción tienen por finalidad registrar el proceso social y político, de amplia participación democrática, en la construcción del parámetro del cual hacen parte el concepto de niño, de infancia, de educación infantil, de derechos propios de la infancia, del papel del Estado, la familia y la sociedad como garantes de los derechos del niño. Esos conceptos, los principios y la determinación de responsabilidades no fueron propuestos por técnicos, expertos o políticos en nombre personal, en función de la autoridad que ejercen, sino construidos en un movimiento social participativo y democrático. Esta es su fuerza, la que les ha garantizado, hasta hoy, su permanencia y perfeccionamiento.

Entre los ítems debatidos, esclarecidos y presentados por el Movimiento Niño y Constitución, en los años 1987-88, que tienen relación directa con la pedagogía de la infancia están los siguientes:

(a) *Concepto de Niño.*

Hasta aquel momento – los años 70 y 80 del siglo XX – predominaba la doble representación social “niño” y “menor” en lo que se refiriera a atención pública y expectativas de comportamiento y desarrollo. Esa representación ejercía fuerza en la definición de políticas y programas gubernamentales, incluso en acciones de organizaciones privadas. *Niño* era el hijo de la clase media o alta, blanco, bien nutrido, con perspectiva de inserción social, aprendizaje y desarrollo óptimo. En él se ponía esperanza y a él se le daban oportunidades de aprendizaje en centros preescolares de calidad. La expresión *menor* era, generalmente, aplicada al niño de las clases pobres, negro, del cual no se esperaba mucho y a quien se le daban escasas oportunidades de desarrollo. Se tornó clásica la noticia de un periódico de la época: “*Menor asalta a niño en la salida de la escuela*”. El “menor” era el niño de la calle, el otro, el de clase media acogido en un centro de educación...

Con esa doble forma de mirar a los niños brasileños, no se podía pensar en una pedagogía para la infancia. Era fundamental romper radicalmente con esa visión discriminatoria, irreal e injusta. Tanto es así, que en los momentos iniciales de la Asamblea Nacional, un pequeño grupo de constituyentes no quería aceptar que se hablara de los derechos de todos los niños, sino de los niños pobres, para determinar que el Estado asumiera la responsabilidad de hacer políticas y programas para los que “necesitaban”. La Comisión Nacional Niño y Constituyente no aceptó ese argumento, porque sabía que la única forma de

atender efectivamente a los niños de la clase popular es considerarlos primeramente niños, ciudadanos en el sentido pleno. Sin esa visión, se abría espacio para hacer educación pobre para pobres, atención asistencialista para quienes se contentan con poco y de quienes no se espera mucho...

(b) *Concepto de ciudadanía del niño.*

No era consenso, en aquella fecha, que el niño sea ciudadano desde que nace. Según muchas personas, la ciudadanía la adquieren los individuos a los 18 años... Debates, con participación de expertos, posibilitaron que se aceptara ese principio, lo cual funda otros derechos, incluso el de participación del niño en todo lo que a él respecta en la vida social, en su relación con el adulto y en la relación del Estado con el niño.

(c) *Concepto de infancia.*

La idea de que existen períodos sensibles en la vida de los sujetos; la importancia de los primeros años de vida para la formación de la personalidad, de la inteligencia, para la socialización; el poder de las primeras experiencias en la determinación de comportamientos futuros; el significado de la infancia como fase necesaria de la trayectoria de vida, que debe ser respetada en sus características propias (ser niño, ser acogido y aceptado en el seno de una familia, establecer lazos afectivos, jugar... etc.); la diversidad de infancias en el país. Esas y otras ideas llamaron la atención y permitieron que se llegara a los dispositivos constitucionales relativos a los niños y a la responsabilidad del Estado hacia ellos.

(d) *Educación infantil como derecho de todo niño y niña a partir del nacimiento*

La Constitución Federal no define el concepto de educación infantil, pero afirma en el art. 208, IV, que es un derecho de todo niño/niña de 0 a 6 años (en el 2009 se cambió para 0 a 5, pues la edad de 6 años pasó a ser el primer grado de la educación

fundamental o primaria) y la insertó en el capítulo de la educación como derecho del niño y deber del Estado.

No se ha pensado en establecer obligatoriedad para los niños: es un derecho, y, por tanto, el Estado sí tiene el deber de atender esa demanda. El concepto de derecho afirmado en la Constitución Federal es un avance conceptual profundo en el significado de la educación infantil. El niño forma su personalidad, adquiere su identidad, se constituye sujeto en la cultura por medio de la educación. Por eso, es esencial desde el nacimiento. Y por eso, también, es un derecho, más que una necesidad. En 2009, una Enmienda Constitucional (nº 59) tornó obligatoria para los niños la frecuencia a la educación preescolar a los 4 y 5 años de edad. El argumento tiene base socioeconómica: casi el 100% de los niños de clase media y alta estaban en un centro de educación infantil, pero los de la clase popular apenas un 40%. Marcar la obligatoriedad suponía una forma de hacer presión sobre el Poder Público para atender a los niños y garantizar que los más pobres reciban los beneficios de la experiencia educativa en los centros preescolares.

(e) *Prioridad absoluta de los derechos del niño y el adolescente*

La educación es citada nominalmente entre los derechos con prioridad absoluta. Esa definición constitucional está sirviendo de base para exigir la atención del Estado en la expansión y en la calidad de la educación infantil. El Estatuto del Niño y del Adolescente (Ley nº 8069/1990) y la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional – LDB (Ley nº 9394/96) parten de ese principio para establecer reglamentaciones al respecto. La prioridad absoluta implica cuatro medidas administrativas: recibir protección y socorro en primer lugar; estar delante de otras edades en la atención por parte de los servicios

públicos, inclusive los de educación; tener preferencia en la formulación y ejecución de las políticas sociales públicas, entre ellas, la de educación; y constituir un destino privilegiado de recursos financieros públicos (art. 4º del ECA).

- (f) *Obligación de la familia, de la sociedad y del Estado de garantizar la atención prioritaria a los derechos del niño y del adolescente.* La Declaración Mundial de Educación para Todos, de Jomtien (1990) afirma que el aprendizaje comienza con el nacimiento y que esto exige el cuidado temprano y la educación inicial en la infancia, lo que puede conseguirse mediante estrategias que involucren a las familias y comunidades o instituciones (art. 5º).

Ese principio constitucional (art. 227 de la Constitución Federal) equilibra el rol de la familia, la sociedad y el Estado en la educación de los niños. Cada uno tiene su función y todas son complementarias (más adelante se dirá cómo la LDB define la relación de educación infantil en las instituciones propias con la familia). No existe el riesgo de privatizar ni de estatalizar la educación infantil, sino construir una pedagogía que integre saberes y prácticas de la familia, de la comunidad y de la escuela, en un diálogo que complementa el currículo.

- (g) *El cuidado y educación para los niños de 0 – 3 años es una función del sector educación.*

La Constitución menciona específicamente la “creche” como institución educacional y, junto con la “pré-escola”, la ubica en el capítulo de la Educación. Ese es un ítem muy novedoso. Implica reconocer que los tres primeros años de vida son verdaderamente años de educación, que esa educación inicial es parte de la educación infantil que, a su vez, es parte de la educación básica. Con eso se le atribuye a la “creche” un rol eminentemente educativo, bajo

responsabilidad de educadores, con propósito de formación integral del niño.

Ese cambio comienza y se acelera a partir de la LDB (Ley de Bases), que fijó dos años para que la “creche” pasara de la asistencia social a la educación. Pero aun no se logró plenamente esa meta.

- (h) *Los Municipios son la unidad de la Federación más adecuada para asumir la responsabilidad de cuidar y educar a los niños de 0 a 6 años.*

El argumento de esa decisión político-administrativa viene de distintos factores: el tamaño de Brasil (8,5 millones de km²) lo que hace difícil que el gobierno federal, e incluso el gobierno de cada Estado, pueda estar presente en todo el territorio nacional con centros de educación infantil y controlar su calidad; la diversidad del País que se caracteriza también por las múltiples infancias que así (con una administración educativa más local) pueden ser mejor conocidas y respetadas en el proceso educativo. Hoy día tenemos 5.564 municipios cuyos gestores municipales de educación pueden conocer mejor a sus niños, algo que el gobierno federal no tendría capacidad de hacer. También la necesaria articulación de la educación infantil con las familias, ha sido uno de los argumentos utilizados.

Pese la opción de atribuir al municipio la responsabilidad primaria por la educación infantil, la Constitución Federal mantiene el principio de que el deber para con la educación es del Estado, es decir, del Poder Público, o de las tres esferas de la administración, en régimen de colaboración. La pedagogía de la infancia, por ende, la construyen cooperativamente la Unión, los Estados y los Municipios, con aportes específicos de cada uno.

Los Municipios tienen la competencia de brindar educación infantil en los centros educacionales con la

cooperación técnica y financiera de su Estado y de la Unión (art. 30, VI, de la CF). Estos dos, por tanto, tienen obligación de asegurarles recursos financieros, según la necesidad, y prestarles asistencia técnica. A la Unión, además, se le atribuye competencia de establecer directrices nacionales (art. 22, XXIV de la CF), bajo las cuales los Municipios organizan sus sistemas de educación y la expansión y desarrollo de la educación infantil.

La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional avanza en los lineamientos de una pedagogía de la infancia

En el año de 1996 hubo un nuevo e importante paso en la organización de la educación brasileña, con la aprobación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB, Ley nº 9394/96). Fueron necesarios ocho años de debate en el Congreso Nacional para llegar a un texto que lograra la aprobación de la mayoría en la Cámara de Diputados y en el Senado Federal. La causa de ese largo tiempo no residía en los ítems relativos a la educación infantil. Felizmente en ese tema se ha logrado consenso muy rápidamente.

La LDB fija principios y directrices que contribuyen para la pedagogía de la infancia en Brasil. Subrayo los siguientes:

- (a) *La educación infantil es un todo desde el nacimiento hasta los seis años.*

No hay distinción entre 0 – 3 años y 4 – 6 años, o entre “creche” y “pré-escola” en lo que respeta al objetivo, al derecho del niño o al sector responsable de la oferta. La etapa de cero a seis años constituye una unidad, con especificidades referentes a las características de esa edad de los niños. Ambas tienen la misión de cuidar y educar; ambas obedecen a las mismas directrices pedagógicas

(b) *Cuidar y educar son dos dimensiones de un mismo acto.*

Son indisociables. El cuidado educa; la educación cuida. Esa es la idea de la que parte la ley, pero la realidad es otra. Si bien muchos municipios han logrado una perfecta integración de las dos instituciones y de sus profesionales, otros padecen el mal de la diferenciación. Por herencia histórica, por resistencia de los trabajadores de esas instituciones, por no haber solucionado las diferencias de salario y formación entre los trabajadores de “creche” y “pré-escola”, en algunos municipios sigue la dicotomía entre cuidar y educar, entre trabajadores auxiliares o técnicos de desarrollo infantil y profesores, entre las tareas que unos y otros asumen.

Ese problema, tan importante en la pedagogía de la infancia, tal vez sea el más difícil de resolver. La presión de la demanda de educación infantil, especialmente de 0 – 3 años, la exigencia que le hace el Ministerio Público al sistema educacional de que dé respuesta al derecho de la familia a inscribir sus hijos en un centro de educación infantil, el deseo de los gestores municipales en expandir la educación infantil y la insuficiencia de recursos financieros para atender toda la demanda con calidad, han hecho crecer dos medias-soluciones: convenios con asociaciones comunitarias para atender a los niños con recursos públicos (el costo es más bajo) y creación de una categoría profesional distinta de profesionales: técnico de desarrollo infantil, auxiliar de desarrollo infantil. De ellos se exige formación de nivel medio y se les paga salario inferior al del profesor. Con eso, también crece la dificultad para superar la visión distorsionada del cuidar como algo distinto al educar; del auxiliar que cuida y el profesor que educa... Pero aunque la salud del cuerpo sea buena, hay heridas que necesitan de cura... y ésta es una de ellas!

(c) *No hay un currículo nacional de educación infantil, sino directrices curriculares nacionales.*

La razón determinante está en la autonomía que les confiere la Constitución a los Municipios y la necesidad de tomar en consideración la diversidad en el territorio nacional. La pedagogía de la infancia tiene que ser pertinente a cada contexto cultural, étnico, histórico, geográfico y ambiental; debe ser adecuada a los niños concretos, con sus historias de vida y desarrollo, en sus ambientes de interacción y aprendizaje.

(d) *Los establecimientos de educación infantil deben elaborar su Propuesta Pedagógica o su Proyecto Político Pedagógico*

Se hablará más adelante sobre el contenido de ese documento. Ahora basta decir que la LDB ordena que los profesores participen de la elaboración de la Propuesta Pedagógica. La idea es que el maestro tenga poder y autonomía, al mismo tiempo que responsabilidad, en lo que se refiere a la misión que el conjunto de la institución de educación infantil está llamada a cumplir en relación a la familia, a la comunidad en que está ubicada, y a los niños que atiende. Pero no solamente el maestro, sino los padres de familia, los líderes de la comunidad, los profesionales del centro de educación y hasta los niños. Se trata de construir, con la participación de todos, un documento que defina la misión de la escuela en la comunidad y hacia la familia, que ponga a los niños en el centro del proceso educativo y en el que la programación pedagógica sea pertinente y adecuada a los niños que acuden a ella.

(e) *La educación infantil es la primera etapa de la educación básica.*

Esa definición le da tremenda importancia. Si es la primera etapa, no

es posible empezar la trayectoria escolar sin esa base. Y, como base que es, debe ser considerada como los cimientos sobre los que se edificarán los siguientes. Se reconoce, además, que una base debe ser bien sólida, con la suficiente amplitud como para poder soportar el edificio de la formación hasta la vida adulta. Para la pedagogía de la infancia, esa definición es crucial: todo lo que los niños y niñas saben y aportan de su casa y de su ambiente social es materia educativa y forma parte de su formación. Es el contexto con el que la educación en el centro infantil debe dialogar.

- (f) *La finalidad de la educación infantil es el desarrollo integral de los niños y niñas hasta los cinco años de edad, en sus aspectos físico, social, psicológico e intelectual, complementando la acción de la familia.*

La ley se refiere a la dimensión física, social, cognitiva y emocional como aspectos identificatorios, o sea, miradas, rostros de un ser más complejo. No son realidades independientes que pudieran ser desarrolladas separadamente, por medio de actividades específicas. No hay objetivos para lo cognitivo, ni para la psicomotricidad... puesto que cada movimiento, cada acción individual o en grupo, cada relación intersubjetiva toca el cuerpo, la sensibilidad y el pensamiento del niño. Todo es físico-psíquico-social-cognitivo.

- (g) *La formación de los educadores debe ser a través de una titulación de pedagogía, con nivel de licenciatura, en universidades o institutos de Educación Superior.*

Solo donde no haya candidatos formados en cursos de Educación Superior se admiten maestros con formación de nivel medio (en la Modalidad Magisterio). La formación sigue las directrices del Consejo Nacional de Educación (CNE/CEB, 2005)

- (h) *La evaluación tiene la finalidad de llevar el seguimiento del proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños, sin que se planteen objetivos de promoción o decisión sobre el ingreso en la educación primaria. No hay contenidos cuyo aprendizaje se deba evaluar. Tampoco la evaluación puede ser usada para comparar niños, aulas o centros de educación. Se registran, por distintos medios, sus producciones, sus expresiones, pero se han de utilizar solo para conocer mejor a cada niño en sí mismo y en su relación con el grupo y para planear las acciones que mejor le ayuden en su proceso de aprendizaje y desarrollo.*

Las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil y la Pedagogía de la Infancia

La concepción y elaboración de las directrices ha sido el resultado de un proceso amplio de participación, en distintas fases, en el que participaron el Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Educación, la Unión Nacional de Dirigentes Municipales de Educación – UNDIME (Secretarios de Educación de los Municipios brasileños), Universidades Federales, Universidades Católicas, Centros Universitarios, Asociación Nacional de Post-Grado e Investigación en Educación – ANPED, Conferencia Nacional de Trabajadores en Educación – CNTE, Foro Nacional de Consejos Estatales de Educación, Movimiento Interforos de Educación Infantil de Brasil – MIEIB, Organización Mundial para la Educación Preescolar – OMEP, Fundación Carlos Chagas, Ministerio Público, Centro de Estudios de las Relaciones de Trabajo y Desigualdades – CEERT, Sindicatos, expertos, consultores. El Consejo Nacional de Educación realizó audiencias públicas, debates y reuniones regionales para debatir y perfeccionar el documento. De esa forma, el texto final de las directrices expresa el pensamiento de los sectores especializados,

de los formuladores de las políticas educacionales, de los dirigentes de la educación en el País y de los maestros.

Con eso, se atiende a exigencias apreciables de una pedagogía de la infancia – la necesidad de que ella emerja de una acumulación de conocimientos y prácticas en el campo del aprendizaje y desarrollo infantil; la necesidad de que sea sensible a las realidades objetivas en las que niños y niñas construyen sus vidas y que sea aplicable a las múltiples infancias en los distintos espacios educacionales.

Igual que hicimos en relación a la Constitución Federal y a la LDB, destacamos en esta sección los puntos que se relacionan directamente con la pedagogía de la infancia.

Concepto de niño/niña

El niño/a como sujeto histórico y de derechos, el cual, en las interacciones, relaciones y prácticas cotidianas que experimenta, va progresivamente construyendo su identidad personal y colectiva, juega, imagina, fantasea, desea, aprende, observa, experimenta, narra, cuestiona y construye significados sobre la naturaleza y la sociedad, produciendo cultura (CNE/CEB, 2009).

“Los niños provienen de diferentes y singulares contextos socioculturales, socioeconómicos y étnicos, por eso deben tener la oportunidad de ser acogidos y respetados por la escuela y por los profesionales de la educación, con base en los principios de la individualidad, igualdad, libertad, diversidad y pluralidad” (CNE/CEB, 2010)

Concepción de educación infantil

La Educación Infantil es la primera etapa de la educación Básica; es ofertada en “creches” y “pré-escolas”, que son establecimientos educacionales públicos o privados, y constituyen espacios institucionales no domésticos, que educan y cuidan de niños y niñas de 0 a 5 años de edad, en el período diurno, con jornada integral o parcial y son reglados y supervisados por la institución

legalmente responsable del sistema de educación y están bajo control social.

En esos espacios de educación y cuidado, los niños,

“... independiente de las diferentes condiciones físicas, sensoriales, intelectuales, lingüísticas, étnico-raciales, socioeconómicas, de origen o de religión, entre otras, las relaciones sociales e intersubjetivas en el espacio escolar exigen una atención intensiva de los profesionales de educación, durante el desarrollo de las actividades, pues éste es el momento en que la curiosidad debe ser estimulada a partir del juego orientado por los profesionales de la educación (CNE/CEB. 2012)

Concepción de currículo

El currículo es definido como un conjunto de prácticas que buscan articular las experiencias y los saberes de los niños y niñas con los conocimientos que forman parte del patrimonio cultural, artístico, ambiental, científico y tecnológico de la humanidad, del País y de su comunidad y que tienen por objetivo promover su desarrollo integral desde el nacimiento a los cinco años de edad.

La Propuesta Pedagógica o Proyecto Político Pedagógico.

Es el documento que define la función de la institución como institución educativa en la comunidad para los niños y niñas concretos a los que atiende, las acciones que realizará y la forma cómo va actuar. En síntesis, es el planeamiento global de su acción educativa. Las dos expresiones pueden significar la misma cosa, referirse al mismo documento, pero algunos sistemas de educación y algunos expertos prefieren distinguirlos: la Propuesta Pedagógica brindaría atención a la función netamente pedagógica de la institución; el Proyecto Político Pedagógico a la función sociopolítica, además de la pedagógica. Sin embargo, Paulo Freire enseña que la educación es necesariamente política y toda función pedagógica tiene que ver con la

formación de ciudadanos para una determinada sociedad, esto es, para el bienestar social y es, por tanto, política (FREIRE, 2001). La LDB habla de propuesta pedagógica y de proyecto pedagógico (respectivamente, art. 13 y art. 14), sin definirlos.

Estos documentos son elaborados por el personal de la escuela - entre ellos, necesariamente, los maestros - con participación de las familias y líderes de la comunidad. Ha habido experiencias de hacerla, también, con la participación de los niños que, mediante los distintos medios de expresión, revelan lo que piensan, desean, proponen para su escuela, para sus actividades.

Teóricamente, tendríamos tantas Propuestas Pedagógicas de educación infantil como establecimientos de educación, pero no pasa eso en la práctica. Escuelas pequeñas se reúnen para hacer juntas una única propuesta. Muchos Municipios congregan los equipos de sus escuelas para elaborar una Propuesta Pedagógica para la Red Municipal. Y hay escuelas y Municipios que ni siquiera tienen una, desaten-diendo así ese importante documento que diseña la identidad de una escuela de educación infantil y le da al profesor el poder de definir, con los demás miembros del equipo escolar, un proyecto de educación según sus deseos.

Construir la Propuesta Pedagógica es un ejercicio de reflexión política sobre el significado de la educación en los primeros años de vida, sobre el rol de la escuela, el papel del maestro y sus posibilidades de transformar la realidad. Es, así mismo, la oportunidad de imaginar y poner en acción formas fértiles de llenar de sentido la vida de los niños y niñas de su entorno comunitario.

Según las Directrices, la Propuesta Pedagógica define los medios a utilizar para:

1. ofrecer condiciones y recursos para que los niños gocen de sus derechos civiles, humanos y sociales;

2. articular la educación escolar con la familiar, en el sentido de compartir y complementarla;
3. ampliar los saberes, las experiencias y los conocimientos de los niños;
4. garantizar a todos los niños, con atención especial a los que viven en ambientes más pobres, el acceso a los bienes culturales;
5. estimular la interacción entre los niños, el trabajo colectivo, la cooperación, solidaridad;
6. el conocimiento de las distintas culturas presentes en la escuela, en el territorio, en el País y en el mundo, con el objetivo de ponerlas en valor como expresión de la historia, de la vida y de los sueños de los pueblos. Eso se aplica también a la diversidad étnica, de género, a niños indígenas, niños con discapacidades, de la zona rural, de la selva amazónica, ribereños etc.;
7. la vivencia de valores, tales como la democracia, el diálogo en la solución de conflictos y diferencias de visión, el respeto al otro, la confianza en sí mismo y en el otro, la cultura de la paz;
8. articulación con la salud y asistencia social para complementar el cuidado del bienestar de los niños ;
9. proteger a los niños contra la violencia ;
10. priorizar el juego como contenido, proceso y producto, que tiene valor en sí mismo y la ludicidad como manera de vivir en la escuela y aprender.

Evaluación

En continuidad a la LDB, las Directrices Curriculares avanzan en sugerencias para la aplicación práctica del sentido de la evaluación en esta etapa educativa. Dice el artículo 10 de las Directrices:

“Las instituciones de Educación Infantil deben crear procedimientos para el seguimiento del trabajo pedagógico y para la evaluación del desarrollo de los niños, sin objetivo de selección, promoción o clasificación, asegurando: I – la observación crítica y creativa de las actividades, de los juegos e interacciones de los niños en el desempeño cotidiano; II – la utilización de múltiples registros hechos por adultos y niños (informes, fotos, dibujos, álbumes etc.); III – la continuidad de los procesos de aprendizaje por medio de estrategias adecuadas a los distintos momentos de transición vividos por el niño (transición casa/institución de educación infantil, transiciones en el interior de la institución, entre la ‘creche’ y la ‘pré-escola’, entre esta y la escuela primaria; IV – documentación específica que permita a las familias conocer el trabajo que la institución escolar realiza con los niños y los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños y V – no retención de los niños en la educación infantil”.

Referencias bibliográficas

- CNE/CEB. 2005 – Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5 de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.
- CNE/CEB. 2009 – Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, Resolução nº 5 de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
- CNE/CEB. 2010 – Resolução nº 4 de 2010. Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica.
- CNE/CEB. 2012 - Parecer nº 17 de 2012, art. 22, § 2º (aguardando homologação do Ministério da Educação).
- Freire, P. (2001). *Política e Educação. Ensaio*. 5ª edição. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Editora Paz e Terra. <http://www.paulofreire.ufpb.br>

Artículo concluido 20 de octubre de 2013

Cita del artículo:

Didonet, V. (2013): Pedagogía de la infancia Brasileña.. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), Vol.2(3), pp. 111-123. Publicado en <http://www.reladei.net>

Acerca del autor



Vital Didonet

Red Nacional de la Primera Infancia. Brasil.

Mail: vitaldidonet@terra.com.br

Profesor. Licenciado en Filosofía y en Pedagogía. Maestría en Educación. Experto en Educación Infantil. Activista Social en el ámbito de los Derechos de la Infancia, ha estado presente en todos los grandes movimientos políticos y sociales que han diseñado las políticas públicas de infancia en el Brasil de los últimos 25 años. Es asesor de la OMEP/Brasil y miembro de la Secretaría Ejecutiva de la Red Nacional de Primera Infancia (RNPI) en Brasil.

Vol. 2 N°3
Diciembre 2013
ISSN: 2255-0666

MISCELÁNEA

Se e'infelice l'infanzia scompare

Franco Frabboni

Italia

Riassunto

Per qualche retaggio ancestrale nel nostro codice genetico collettivo, l'infanzia è sempre stata legata alla felicità. Senza la felicità non esiste una vera e propria infanzia. Ma un tale collegamento non è esente da condizioni e rischi. L'autore presenta tre principali scenari di infelicità: il pensiero unico, la priorità della vita adulta come stagione produttiva (bambini del Sabato) e la mancanza di condizioni per la qualità di vita (l'infanzia Coca-cola). Per contro, la felicità dell'infanzia è legata alla creatività e al gioco (bambini della Domenica) e la ricerca dei propri orizzonti al di là di quelli imposti dagli adulti (i piccoli Ulises).

Parole chiave: Felicità nell'infanzia, Felicità, Pensiero Unico, Qualità di vita nell'infanzia, Creatività e Gioco.

Si es infeliz, la infancia desaparece

Franco Frabboni

Italia

Resumen

Por alguna ancestral herencia en nuestro código genético colectivo, la infancia ha estado siempre vinculada a la felicidad. Sin felicidad no hay infancia verdadera. Pero tal vinculación no está exenta de condiciones y peligros. El autor plantea tres grandes escenarios de peligros de infelicidad: el pensamiento único, la priorización de la adultez como momento productivo (los niños del sábado) y la falta de condiciones de calidad de vida (la infancia Coca-cola). Por el contrario, la felicidad de la infancia viene vinculada al disfrute de la creatividad y el juego (los niños del domingo) y a la búsqueda de horizontes propios más allá de los impuestos por los adultos (los niños Ulises).

Palabras clave. Infancia feliz; Felicidad; Pensamiento único; Calidad de vida para la infancia; Creatividad y Juego.

If unhappy, childhood disappears

Franco Frabboni

Italy

Abstract

For some ancestral heritage in our collective genetic code, childhood has always been linked to happiness. Without happiness there is no real childhood. But such a link is not free from conditions and hazards. The author presents three major scenarios of unhappiness: the unique thought, prioritization of adulthood as a productive stage (the kids of Saturday) and the lack of conditions for quality of life (the Coca-cola childhood). By contrast, happiness of childhood is linked to creativity and play (the Sunday children) and to the search of their own horizons beyond those imposed by adults (Ulises children).

Key words: Childhood Happiness, Happiness, Unique Thought; Children Quality of life; Creativity and Play.

PREMESSA. L'emergenza infelicità

In difesa della singolarità

Il presente contributo - intitolato alla Felicità apre la sua Premessa proiettando su schermo gigante le parole di Epicuro che hanno scolpito sulla pietra l'alfabeto della Felicità come bene quotidiano di cui hanno diritto coloro che abitano l'emisfero boreale e l'emisfero australe. "Mai si è troppo giovani o troppo vecchi per la conoscenza della Felicità. A qualsiasi età è bello occuparsi del benessere dell'animo nostro. Chi sostiene che non è ancora giunto il momento di dedicarsi alla conoscenza di essa, o che è ormai troppo tardi, è come se andasse dicendo che non è ancora il momento di essere felici, o che ormai è passata l'età. Ecco perché da giovani come da vecchi è giusto che noi ci dedichiamo a conoscere la Felicità. Per sentirci sempre giovani quando saremo avanti con gli anni in virtù del grato ricordo della Felicità avuta in passato, e da giovani, irrobustiti in essa, a prepararci a non temere l'avvenire. Cerchiamo di conoscere allora le cose che fanno la Felicità, perché quando essa c'è tutto abbiamo" (*).

La stella cometa della Singolarità irradia una interminabile scia eudemonistica. Contro i pericoli della manipolazione e dell'asservimento il principio di Singolarità sembra essere -per la donna e per l'uomo- l'ultima trincea della Felicità. Oggi delegittimata e irrisa da una stagione storica dove le globalizzazioni campeggiano da totem infallibili di predestinazione dei grandi processi di cambiamento del Pianeta. Parliamo della mondializzazione dei mercati (generati dai colonialismi economici) e dei monopoli dell'informazione mediatica (i modelli standardizzati di identificazione sociale: abbigliamento, alimentazione, fitness, tempo libero et al) che stanno impoverendo, giorno dopo giorno, le "cifre" della Singolarità.

A partire dalle genetiche tre "i" del soggetto/Persona: l'irripetibilità, l'irriducibilità, l'invulnerabilità. Le sole in grado di ergersi da antagoniste agguerrite nei confronti dell'altra

Prólogo. La emergencia de la infelicidad.

En defensa de la Singularidad.

Este trabajo -dedicado a la felicidad- abre su introducción proyectando en una pantalla gigante las palabras de Epicuro, que han esculpido sobre la piedra el alfabeto de la Felicidad como bien cotidiano al que todos los habitantes, tanto del hemisferio boreal como austral, tienen derecho. "Nunca se es demasiado joven o demasiado viejo para conocer la Felicidad. Cualquier edad es buena para cuidar la salud del alma. Los que afirman que aún no es tiempo para dedicarse al conocimiento de la misma, o que es demasiado tarde, es como si dijeran que aún no es momento para ser feliz, o que ya ha pasado la edad. Es por eso que es necesario que nos dediquemos a conocer la Felicidad, tanto de jóvenes como de viejos. Cuando seamos viejos para sentirnos siempre jóvenes gracias al grato recuerdo de la Felicidad que tuvimos en el pasado, y de jóvenes, fortalecidos con ella, preparándonos para no temer el porvenir. Por tanto, hay que estudiar los medios para alcanzar la felicidad, porque cuando la tenemos lo tenemos todo, y cuando está ausente, hacemos todo para conseguirla".

El cometa de la Singularidad irradia una interminable estela eudemónica². Contra los peligros de la manipulación y de la esclavitud, el principio de la Singularidad parece ser, para hombres y mujeres, la última trinchera de la Felicidad. Hoy deslegitimada y burlada por un tiempo histórico donde las globalizaciones acampan como tótem de predestinación infalible hacia grandes procesos de cambio en el Planeta. Hablamos de la globalización de los mercados (generada por el colonialismo económico) y de los monopolios de la información mediática (los modelos estandarizados de identificación social: la moda, la alimentación, el ejercicio, el ocio, etc.) que están empobreciendo, día tras día, el peso de la Singularidad.

A partir de las tres "i" genéticas del sujeto/Persona: la irripetibilidad, la irreducibilidad, la invulnerabilidad. Las únicas capaces de erigirse

mostruosa faccia dell'umanità: il soggetto/Massa. Manipolabile, omologabile e clonabile dai dispositivi di cui sono in possesso i totem del Mercato e del Mediatico.

In proposito, poniamo tre punti di domanda.

- La Singularità è in grado di ispirare l'utopia di una Felicità dotata di una architrave di sostegno di nome progetto/Persona?
- La Singularità è in grado di opporre il momento della differenza e della vitalità (emotiva, creativa, utopica) all'odierna catramazione delle conoscenze e dei modelli di vita collettiva?
- La Singularità è in grado di opporre il momento dell'intelligenza critica e della moralità individuale al dilagante conformismo e manicheismo dei modi di pensare e di vivere imposti dall'industria dei consumi di massa?

Sono interrogativi nei quali la Singularità gode di una luminosa corsia preferenziale a patto che al gran ballo della Felicità indossi un duplice scialle.

Lo scialle del Serio. La Pedagogia del "serio" porta per mano le giovani generazioni nei paesaggi della cultura e della cittadinanza. Questa avventura eudemonistica chiede coraggio esistenziale. Irrinunciabile, se si vuole che il "serio" si elevi a sguardo disincantato al cospetto degli scenari della vita. Capace quindi di stanare e denunciare - senza falsi pudori, stolte illusioni e ironico distacco - il mondo così com'è: popolato di maschere colorate di cupidigie, di farisismi e di inganni che vivono nei teatri della mondanità. Questo, il nostro teorema. Il "serio" è il solo sguardo intenzionale, inattuale e dirompente in grado di lottare/contro: contro il disimpegno e il conformismo intellettuale, contro l'intolleranza e la falsificazione etica, contro il cattivo gusto e la mutilazione estetica, contro lo sfruttamento e la discriminazione sociale.

como agresivas antagonistas de la otra cara monstruosa de la humanidad: el sujeto/Masa. Manipulable, homologable y clonable a partir de los dispositivos que poseen los totem del Mercado y de los mass-media.

En este sentido, proponemos tres preguntas:

- *¿Es la Singularidad capaz de inspirar la utopía de una Felicidad que tenga como arquitrave de apoyo llamado proyecto/Persona?*
- *¿Es la Singularidad capaz de proponer momentos de diferencia y vitalidad (emocionales, creativos, utópicos) en lugar de la actual estandarización de conocimientos y modelos de vida colectiva?*
- *Es la Singularidad capaz de proponer momentos de inteligencia crítica y de moralidad individual en lugar de las invasivas formas de pensar y de vivir conformistas y maniqueas impuestas por la industria de consumo?*

Son interrogantes en los que la Singularidad tiene una brillante cualidad de preferencia, siempre y cuando participe en el baile de la felicidad con un doble traje.

El traje de lo "serio". *La Pedagogía de lo "serio" acompaña a las nuevas generaciones de jóvenes por los paisajes de la cultura y de la ciudadanía. Esta aventura eudemónica exige de coraje existencial. Condición irrenunciable, si se quiere que lo "serio" se eleve a una mirada realista sobre los diferentes escenarios de la vida. Capaz, por lo tanto, de desentrañar y exponer -sin falsa modestia, ilusiones simples o distanciamiento irónico- el mundo tal como es: poblado de máscaras coloreadas de codicia, de fariseismos y de engaños que viven en el teatro de la mundanidad. Esta es, nuestra tesis. Lo "serio" es la única mirada intencional, consolidada en el tiempo y combativa capaz de oponerse y luchar: contra el desinterés y el conformismo intelectual, contra la intolerancia y la falsa ética, contra el mal gusto y la mutilación estética, contra la explotación y la discriminación social.*

Lo scialle del Lieve. L'irrinunciabile repertorio che il "serio" offre alla Singularità (la solitudine, la distanza, la rinuncia, il rischio: espressioni di uno spirito libero) potrebbe subire una curvatura iperindividualistica se non fosse orientato dall'utopia del "lieve": espressione dello spirito dionisiaco. La lievità assicura ali dionisiache per volare nei cieli della Progettazione esistenziale: la sola abilitata a dispensare cifre utopiche alla Pedagogia della Felicità. Dunque, il "lieve" è la bussola che invita a guardare lontano: sottraendo il "serio" dai fondali di una quotidianità asfaltata dallo spirito di pesantezza.

La Pedagogia del "lieve" funge da correttivo esistenziale nei confronti di una vita sia rinchiusa nei recinti della mera eccezionalità e della solitudine individuale, sia in ostaggio al presente storico e al suo spirito di gravità: disattenta e refrattaria alle frontiere che danno sguardo al lontano, all'altrove e all'inattuale. Il "lieve" diventa amico del gioco, della danza e del riso. Di più. Il "lieve" prende per mano il "serio". E viceversa. Sia perché lo libera dalle possibili catene di modelli precostituiti e conformistici, sia perché gli impedisce di sognare un altrove come gratuita evasione dal qui, dal vicino, dall'oggi.

Fattori tutti di depauperamento delle forze vitali e creative della Persona.

Scolari senza cuore? L'infelicità recita il copione teatrale di una Scuola senza cuore. La pagina ingiallita dell'album dei ricordi dell'istruzione ministeriale - i curricula dello Stato - documenta l'immagine sfuocata di una scolara e di uno scolaro che mentre entrano in classe vengono costretti a lasciare i loro affetti, i loro sentimenti e le loro emozioni lungo i corridoi. Questa, la sconfitta pedagogica. Raramente trova ascolto e dialogo in una classe dal clima autoritario e direttivo il mondo interiore degli allievi: nascosto e muto perché privo di parola. I loro slanci esistenziali, le loro pulsioni vitali, le loro energie disordinate sono tacitate nel silenzio. Con un tragico bilancio-in-rosso: la Scuola non dà parola alle domande segrete

El traje de lo "leve". El irrenunciabile repertorio que lo "serio" ofrece a la Singularidad (la soledad, la distancia, la renuncia, el riesgo: expresiones de un espíritu libre) podría sufrir una curvatura hiperindividual si no estuviera guiado por la utopía de lo "leve", expresión del espíritu dionisiaco. La ligereza asegura alas demoníacas para volar en los cielos de la planificación existencial: la única capaz de hacer alcanzar cifras utópicas a la Pedagogía de la Felicidad. Por lo tanto, lo "leve" es la brújula que le invita a mirar muy lejos: liberando al "serio" de los terrenos de una cotidaneidad asfaltada por el espíritu de pesadez.

La Pedagogía de lo "leve" actúa como un correctivo existencial, tanto contra una vida encerrada en el recinto de la mera singularidad y soledad individuales, como contra el riesgo de convertirse en rehén del presente histórico y de su espíritu de seriedad: un espíritu que no atiende y rechaza las fronteras que impiden mirar a lo lejos, al más allá y a lo no actual. Lo "ligero" se convierte en amigo del juego, de la danza y de la risa. Aún más, lo "leve" toma de la mano a lo "serio", y viceversa. Tanto porque le libera de las posibles cadenas de los modelos preestablecidos y conformistas, como porque le impide soñar con otro lugar como una evasión gratuita del aquí, de lo próximo, del ahora.

Factores todos del agotamiento de las fuerzas vitales y creativas de la Persona.

¿Alumnos sin corazón? La infelicidad recita el guión teatral de una Escuela sin corazón. La página amarillenta del álbum de recuerdos de la educación ministerial -el curriculum del estado- documenta la borrosa imagen de un estudiante que, cuando entra en clase, se ve obligado a dejar sus afectos, sus sentimientos y sus emociones fuera, en los pasillos. Esta es la derrota pedagógica. El mundo interior de los alumnos raramente encuentra escucha o diálogo en una clase con un clima autoritario y directivo, este mundo interior permanece escondido y mudo, privado de la palabra. Sus impulsos existenciales, sus pulsiones vitales, sus energías desordenadas son silenciadas. Con un trágico balance en rojo: la Escuela no aborda las preguntas secretas

che le bambine e i bambini rubricano nel profondo del loro cuore. Va dunque posta senza esitazioni sul banco degli imputati perché colpevole di incomunicabilità e di silenzio: a volte, anche, nelle sezioni della Scuola dell'infanzia. Questo tradimento pedagogico (il non sapere ascoltare e il non volere dialogare con gli allievi) è il frutto di una professionalità dalle elevate cifre di "indiscrezione" che la maestra e il maestro usano a supporto di un insegnamento precettistico e autoreferenziale.

Noi siamo per una professionalità/altra. Disseminata di "discrezione": antiautoritaria, rispettosa delle dinamiche di crescita delle bambine e dei bambini, impegnata sui processi più che sui prodotti dell'istruzione. Che ascolta e dialoga con le nuove generazioni, dando finalmente voce al loro cuore. Convinti, come siamo, che la sfera emotivo-affettiva costituisca l'architrave portante di una relazione educativa che valorizza la soggettività della Persona.

Tre paludi di infelicità

Apriamo il primo Capitolo con un grappolo di riflessioni pedagogiche. Daremo palcoscenico e voce a tre paludi di "infelicità" che portano il nome di Pensiero unico, Bambini del sabato e Infanzia coca-cola.

1. Il pensiero unico

La prima palude dell'infelicità è di scena sul palcoscenico dove si recita il copione della società delle globalizzazioni. Narra la storia (per lo più infelice) dell'odierno inarrestabile avvento delle multinazionali mediatiche (in testa su tutte: la Tv!) che mirano alla standardizzazione dei saperi e delle menti attraverso l'invasione in ogni angolo della Terra dei consumi culturali di massa. A partire dai Paesi poveri del terzo mondo.

Apriamo la botola dell'emergenza educazione. Domanda. Qual è la ragione per cui sosteniamo che questa si presenta sui teatri del duemila come un'emergenza epocale? Risposta.

que niños y niñas tienen escritas en rojo en lo profundo de su corazón. Debe por tanto ser puesta sin vacilación en el banquillo de los imputados, culpable de falta de comunicación y de silencio: a veces, incluso, en la etapa de Educación Infantil. Esta traición pedagógica (el no saber escuchar y el no querer dialogar con los estudiantes) es el resultado de una profesionalidad con un alto número de "indiscreciones" que los maestros utilizan para apoyar una enseñanza preceptiva y autorreferencial.

Nosotros nos decantamos por otra profesionalidad. Salpicada de "discreción": anti-autoritaria, respetuosa con las dinámicas de crecimiento y desarrollo de niñas y niños, más centrada en los procesos que en los productos de la educación. Que escucha y dialoga con las nuevas generaciones, dando finalmente la palabra a su corazón. Convencidos, como estamos, de que la esfera afectivo-emocional constituye el soporte básico de una relación educativa que pone en valor la subjetividad de la Persona.

Tres ciénagas de Infelicidad

Abrimos la primera parte de este texto con un racimo de reflexiones pedagógicas. Pondremos en escena y daremos la palabra ahora a tres pantanos de "infelicidad": el Pensamiento único, los Niños del sábado y la Infancia coca-cola.

1. El pensamiento único

El primer pantano de la infelicidad se encuentra en el escenario donde se representa el guión de la sociedad de la globalización. Narra la historia (fundamentalmente infeliz) de la actual escalada imparable de los medios de comunicación multinacionales (¡con la TV a la cabeza de todos!) que busca la estandarización de los conocimientos y de las mentes a través de la invasión en cada rincón de la Tierra del consumo cultural de masas. Empezando por los países pobres del Tercer Mundo.

Abramos la trampilla de la emergencia educativa. Pregunta: ¿Cuál es la razón por la cual pensamos que ésta se presenta en el

Se il pianeta-Terra non investirà urgentemente nel triangolo educazione-formazione-istruzione rischierà moltissimo. Sia di allargare la forbice tra umanità colta (ricca) e incolta (povera), sia di rinunciare al ruolo di sentinella in difesa del soggetto/Persona (inviolabile e irripetibile) contro l'incubo del soggetto/Massa (manipolabile e omologabile) titolare di un infelice encefalogramma piatto: il pensiero unico.

In altre parole. La globalizzazione delle conoscenze e delle menti riduce le cifre della Singularità: costretta a deporre le armi culturali del pluralismo e della diversità. E a omologarsi dentro agli stretti sentieri di un unico modello di vita: il corpo unico (imposto dalle silhouettes televisive), il piatto unico (imposto dall'hamburger della McDonald's), l'abito unico (imposto dal casual della Benetton), il sentimento unico (imposto dagli alfabeti amorosi delle Telenovelas), il week-end unico (imposto dagli intrattenimenti salottieri e sportivi delle Domeniche-in).

L'insieme delle citate monoidentità esistenziali porta alla prima palude dell'infelicità. Al tragico avvento di un'umanità in possesso soltanto di una mente unica. Siamo al cospetto di bambine e di bambini (poi di donne e uomini) ai quali viene negato - quindi, che non dispongono - del controllo cognitivo dei messaggi che cospargono la cultura diffusa, avendo a disposizione una macchina della mente fuori-uso. Del tutto incapace di intercettare criticamente e selezionare la cultura di massa attraverso la personalizzazione critica dell'intervallo esistente tra il messaggio e la fruizione dello stesso, tra il prodotto elettronico e il suo consumo. Il che impedisce al fruitore di mettere in campo dispositivi mentali (*formae mentis*) capaci di controllare e di dare direzione educativa all'enorme flusso di informazione elettronica che manomette - ora dopo ora - l'orologio della vita affettiva, culturale, estetica e sociale. Di qui l'infelice generazione di bambine e bambini omologati, in serie: testimoni di comportamenti quotidiani

escenario del dos mil como una emergencia propia de nuestra época? Respuesta. Si el planeta Tierra no invierte con urgencia en el triángulo educación-formación-instrucción se correrá un enorme riesgo. Riesgo consistente tanto en ampliar la brecha entre la humanidad culta (rica) y la inculta (pobre), como en la renuncia a actuar como centinela en defensa del sujeto/Persona (irrepetible e inviolable) y en contra de la pesadilla del sujeto/Masa (manipulable y homologable) poseedor de un infeliz encefalograma plano: el pensamiento único.

En otras palabras. La globalización del conocimiento y de las mentes reduce las cifras de la Singularidad: obligada a deponer las armas culturales del pluralismo y de la diversidad. Y le obliga a homogeneizarse dentro de los estrechos senderos de un modelo único de vida: el cuerpo único (impuesto por los modelos televisivos), el plato único (impuesto por las hamburguesas de McDonald's), el vestido único (impuesta por la moda casual de Benetton), el sentimiento único (impuesto por los alfabetos amorosos de las Telenovelas), el fin de semana único (impuesto por los programas de entretenimiento y deportivos televisivos de los domingos).

*La combinación de las ciudades monoidentidades existenciales conduce al primer pantano de la infelicidad. A la aparición trágica de una humanidad que solamente posee una mente única. Estamos en presencia de niños y niñas (que serán hombres y mujeres) a quienes se les niega -y por lo tanto no disponen- del control cognitivo de los mensajes que ensucian la cultura popular, ya que solamente tienen a su disposición una máquina mental fuera de servicio. Una humanidad totalmente incapaz de interceptar críticamente y seleccionar la cultura de masas a través de la personalización crítica del intervalo que existe entre el mensaje y el uso que se hace del mismo, entre el producto electrónico y su consumo. Lo que impide al usuario poner en marcha dispositivos mentales (*formae mentis*) capaces de controlar y de orientar educativamente el enorme flujo de información electrónica que pueda alterar -poco a poco- el reloj de la vida afectiva, cultural, estética y social. De aquí surge la infeliz generación de niñas y niños homogéneos,*

conciati e modellati dai modelli del consumo collettivo.

Con urgenza, chiamiamo il mondo dell' Educazione a una sfida planetaria. Lanciata soprattutto alla Scuola, dove gli allievi vivono troppo spesso situazioni di scarso coinvolgimento emotivo e cognitivo. Occorre richiamarla a farsi fabbrica di dispositivi mentali superiori (di analisi e di sintesi, di induzione e di deduzione, di problem solving e di best practices: fondamentali, per alimentare una macchina della mente dotata non solo di accumuli cognitivi, ma anche di teste ben fatte. Le sole in grado di sviluppare le capacità operative, riflessive e generative del pensiero.

Siamo al cospetto di una mente plurale dal pensiero insaziabile e bulimico. Ovviamente, felice!

2. I bambini del sabato

La seconda palude dell'infelicità è di scena sul palcoscenico dove si recita il copione intitolato alla celebrazione del dio-maggiore della razionalità economica. E' la visione totemistica di una società e di una cultura che idolatrano la stagione adulta come l'età regina che conta di più perché dà le ruote al mercato del lavoro. Per certi versi, l'Adulità funge da portavoce alla globalizzazione dei mercati e dei consumi. In metafora, assume il volto del sole (raffigura l'età dell'oro), mentre le altre stagioni della vita - l'infanzia, l'adolescenza, la giovinezza e la senilità - sopravvivono a fatica da pianeti dalla luce riflessa (raffigurano l'età di bronzo).

In particolare, i pianeti che precedono l'ingresso nell'Adulità (pur ruotando attorno al suo sole artificiale) sembrano colpiti da un destino comune. Questo. La precoce delegittimazione sociale e culturale in quanto stagioni della vita flagellate dai venti gelidi che accelerano l'abbandono precoce delle loro età evolutive. La condizione del progressivo svuotamento temporale dell'infanzia, dell'adolescenza e della giovinezza va addebitata all'abbandono

construidas en serie: testimonios de los comportamientos cotidianos acuñado y modelados por los patrones del consumo colectivo.

Con urgencia, convocamos al mundo de la educación para afrontar un reto global. Desafío lanzado, en especial, a la Escuela, donde los estudiantes viven a menudo situaciones de una escasa implicación emocional y cognitiva. Es necesario que funcione como agente de construcción de dispositivos mentales superiores (de análisis y de síntesis, de inducción y deducción, de problem solving y de best practices: esenciales para alimentar la máquina de una mente dotada no sólo de acumulación de conocimientos sino de cabezas bien hechas. Las únicas en grado de desarrollar capacidades operativas, reflexivas y generadoras de pensamiento.

Solo así estaremos en presencia de una mente plural de pensamiento insaciable y bulímico. ¡Ovviamente, feliz!

2. Los niños del Sábado

El segundo pantano de la infelicidad se encuentra en el escenario donde se representa la obra dedicada a la celebración del dios-mayor de la racionalidad económica. Es la visión totemista de una sociedad y de una cultura que idolatran la etapa adulta como la edad reina, la más importante ya que es el motor del mercado de trabajo. En cierto modo, la etapa adulta funciona como portavoz de la globalización de los mercados y el consumo. Metafóricamente, asume el rostro del sol (en representación de la edad de oro), mientras que las otras etapas de la vida - la infancia, la adolescencia, la juventud y la vejez- sobreviven con dificultad gracias a la luz reflejada por otros planetas (representando la edad de bronce).

En particular, los planetas que preceden a la entrada en la Edad Adulta (aún girando alrededor de su propio sol artificial) parecen estar tocados por un destino común. Este: su precoz deslegitimación social y cultural en cuanto etapas de la vida flageladas por helados vientos que aceleran el abandono precoz de las respectivas etapas evolutivas. El

anticipato delle loro età generazionali a cui le costringe il sole dell'Adulità.

In altre parole. La società tutta-economia sta ponendo lo scettro in mano all'Adulità perché simbolo di una umanità (santificata dalla razionalità economica) che lavora-produce-spende-consuma. Parliamo della virtuosa collana di comportamenti sociali molto apprezzata dai padroni del vapore (le superpotenze industriali), al punto da porla - come gioiello di famiglia - sul collo della new economy.

Le precedenti età generazionali - infanzia, adolescenza, giovinezza (la vecchiaia scompare dal monitor delle età evolutive) - vengono scippate dei loro diritti civili e umani nonché delle loro utopie esistenziali. E consigliate ad anticipare - velocizzare - l'uscita dalle proprie stagioni della vita in modo da raggiungere al più presto quelle successive: fino a entrare precocemente nella stagione paradisiaca dove campeggia l'adulto-lavoratore.

Non pochi sistemi formativi - attraverso l'anticipo dell'obbligo scolastico - stanno costringendo le bambine e i bambini a lasciare anzitempo la Scuola dell'infanzia (tre-sei). Come dire, si impone per legge l'abbandono precoce dell'età evolutiva di appartenenza: tendenzialmente piena di immaginari, incanti, sogni, utopie. L'invito pressante ai genitori è di fare indossare ai loro figli l'abito del sabato e non più la veste inamidata della domenica. Questo penultimo giorno della settimana simboleggia (come nelle odierne pratiche sportive) l'anticipazione - e forse la cancellazione - della giornata della festa. Parliamo dell'ultimo giorno della settimana nel quale l'infanzia ha sempre potuto bere, fino all'ultima goccia, il calice del proprio mondo magico e straordinario: popolato di emozioni, di scoperte, di fantasie, di creatività.

Per questi motivi, l'anticipo dell'obbligo scolastico appare come una minaccia di "infelicità" che volteggi, con il suo ghigno

hecho del progresivo vaciamiento temporal de la infancia, de la adolescencia y la juventud es debido al abandono anticipado de sus respectivas edades generacionales al que les obliga el sol de la Edad Adulta.

En otras palabras. La sociedad todo-economía está poniendo el cetro en la sien de la Edad Adulta como símbolo de una humanidad (santificada por la racionalidad económica) que trabaja-produce-gasta-consume. Hablamos de la virtuosa colección de comportamientos sociales tan apreciada por los dueños del vapor (las superpotencias industriales), hasta el punto de ponerla -como la joya de la familia- en el cuello de la nueva economía.

A las edades generacionales precedentes -infancia, adolescencia, juventud (la vejez desaparece del monitor de las etapas evolutivas) -se les arrebatan sus derechos civiles y humanos, así como sus utopías existenciales. Y se les aconseja anticipar -acelerar- la salida de las propias etapas vitales con el fin de lograr lo antes posible las etapas sucesivas: hasta entrar precozmente en la etapa paradisiaca donde se encuentra el adulto-trabajador.

*No pocos sistemas educativos- mediante la anticipación de la obligatoriedad escolar- están obligando a niñas y niños a abandonar prematuramente la Educación Infantil (tres-seis años). Es decir, se impone por ley el abandono temprano de la edad evolutiva a la que se pertenece: llena de imaginación, encantos, sueños, utopías. El ofrecimiento urgente a los padres consiste en hacer que sus hijos se pongan **el vestido del sábado** en lugar del vestido almidonado de los domingos. Este penúltimo día de la semana simboliza (al igual que en las prácticas deportivas actuales) la anticipación -y puede que la anulación- del día de fiesta. Nos referimos al domingo, el último día de la semana en el que la infancia ha podido siempre beber, hasta la última gota, el cáliz de su propio mundo mágico y extraordinario: poblado de emociones, descubrimientos, fantasía y creatividad.*

Por estas razones, la anticipación de la escolarización obligatoria aparece como una amenaza de "infelicidad" que merodea, con su sonrisa diabólica, alrededor de los niños, ya

diabolico, sulla bambina e sul bambino perché accelera e velocizza le loro età evolutive fino a farle scomparire. Spalancando le porte a quella pseudofilosofia dell'educazione che le considera stagioni della vita di cui sbarazzarsi in fretta. Questa operazione di chirurgia generazionale viene praticata, per l'appunto, tramutando rapidamente i bambini in adulti in piccolo. Siamo al cospetto di un'infanzia/bonsai: ammirata come infanzia-nana in tutto e per tutto simile all'adulità-gigante.

L'infanzia velocizzata trasforma i bambini in tante minicopie del mondo dei grandi. La sua mission sembra essere quella di approdare al più presto nel luna-park dei consumi/adulti, scimmiettandoli in tutto: nell'alimentazione, nell'abbigliamento, nel tempo libero, nella comunicazione (a partire da quella elettronica) e nei sentimenti (a partire da quelli erogati dalla Tv).

E' una società tutta/economia che riproduce il mondo del pittore Fernando Botero: popolato di bambini che sembrano adulti e di genitori con l'espressione di chi non vorrebbe mai crescere: mai entrare nel tunnel senza ritorno della vecchiaia. Sono nature morte, che vivono nella "rotondità" - è l'uomo rotondo, deriso da Nietzsche, simbolo di alienazione - accomunate tutte dalla stessa uniformità da un'unica condizione di visibilità: l'essere di-serie.

In una società che sublima il totem dell'economia (dei mercati e dei consumi) a divinità da venerare, l'Adulità simboleggia, dunque, l'uomo "utile" che produce febbrilmente e consuma voracemente. Tanto da tramutarsi in una sorta di irresistibile calamita di attrazione e di simulazione per le altre età evolutive, a partire ovviamente dalle infantili. Siamo al cospetto di un agguato - l'anticipo dell'obbligo scolastico - che preoccupa perché concorre alla scomparsa dell'infanzia. Costretta a portare precocemente sul naso lenti/adulte non sintonizzate con i suoi dispositivi di interiorizzazione delle conoscenze e dei modelli di vita sociale e comunitaria. Sono

que acelera sus etapas hasta hacerlas desaparecer. Abriendo las puertas a aquella pseudofilosofía de la educación que las considera etapas de la vida de las que hay que deshacerse a toda prisa. Esta operación de cirugía generacional se practica, precisamente, convirtiendo rápidamente a los niños en adultos-en-miniatura. Estamos en presencia de una infancia/bonsai: admirada como infancia-enana similar en todos los aspectos, a la adultez-gigante.

La infancia acelerada transforma a los niños en muchas minicopias del mundo de los mayores. Su misión parece ser la de aterrizar lo antes posible en el parque de atracciones del consumo/adulto, imitándoles en todo: en la comida, la ropa, el ocio, la comunicación (empezando por la electrónica) y en los sentimientos (a partir de los proporcionados por la TV).

Es una sociedad todo/economía que reproduce el mundo del pintor Fernando Botero: poblado por niños que parecen adultos y por padres con la expresión de quien preferiría no crecer nunca: intentando no entrar nunca en el túnel sin retorno de la vejez. Son naturalezas muertas, que viven en la "redondez" -se trata del hombre redondo, ridiculizado por Nietzsche, símbolo de alienación- agrupados todos bajo la misma uniformidad de una única condición de visibilidad: el ser en-serie.

En una sociedad que exalta el tótem de la economía (de los mercados y del consumo) como la deidad a adorar, la Adultez simboliza al hombre "útil" que produce febbrilmente y consume vorazmente. Lo suficiente como para convertirse en una especie de imán con una atracción irresistible y como ejemplo a seguir para las otras etapas evolutivas, comenzando, por supuesto, por la etapa infantil. Estamos en presencia de una emboscada -la anticipación de la escolaridad obligatoria- que es preocupante ya que contribuye a la desaparición de la infancia.

Obligada a ponerse, de manera anticipada, las gafas/adultas no sintonizadas con sus dispositivos de interiorización de conocimientos y patrones de vida social y comunitarias. Son "lentes" que llevarán a los

“lenti” che porteranno le bambine e i bambini ad assecondare i desideri e i compiacimenti di quei genitori che li vogliono anzitempo capaci di vedere e di ragionare come i Grandi.

Il prezzo salatissimo che pagheranno al guardare con gli occhi di un “ometto” si chiama infelicità, che avvolge l'infanzia quando è costretta a percepire tutto in modo confuso, annebbiato, sdoppiato. Impossibilitata a cogliere i fili emotivi, cognitivi e sociali da dipanare per poi riannodare il complesso gomitolo del suo universo di esperienze e di utopie. Questo, non più infelice!

3. L'infanzia coca-cola

La terza palude dell'infelicità è di scena sul palcoscenico dove si recita il copione intitolato alla qualità della vita nelle città del Ventunesimo secolo. Questo, il vibrante grido d'allarme che la attraversa. Sulla porta della metropoli contemporanea sogghigna, con i denti da vampiro, la città-mercato. Alziamo il sipario sulla sua tragicità. L'infanzia sta per scomparire nelle metropoli dei consumi perché costretta a vivere in un luogo comunitario sregolato: flagellato dal vento gelido del neoliberalismo mercantile. Parliamo di mondi urbani privi di progettualità e di piani regolatori per la vivibilità sociale e culturale della propria cittadinanza. Al punto che i suoi tessuti conviviali vengono sempre più ritagliati a-misura dell'età generazionale che lavora e produce (l'Adulità), mentre sono progressivamente impoverite le offerte urbane rivolte alle stagioni della vita non ancora inserite nel mondo del lavoro (infanzia, adolescenza, giovinezza) oppure già uscite dalle professioni: la senilità. In proposito, ci sembra esemplare la cartella clinica (la radiografia) redatta a Barcellona, negli anni novanta, sulla città dei consumi.

Merito della capitale catalana fu di convocare cinquanta metropoli del Pianeta per discutere del presente e del futuro della vita infantile e adolescenziale nei macro-mondi urbani del Ventesimo secolo.

niños y niñas a satisfacer los deseos y satisfacciones de aquellos padres que quieren que sean capaces, prematuramente, de ver y de pensar como los Mayores.

El elevadísimo precio que tendrán que pagar al mirar con los ojos de “hombrecillo” se llama infelicidad, y envuelve a la infancia cuando se ve obligada a percibir todo de manera tan confusa, nublada, dividida. Imposibilitada para comprender los hilos emocionales, cognitivos y sociales que es preciso desentrañar para poder, después, reanudar la compleja madeja de su universo de experiencias y utopías. Esta es la forma de idejar de ser infelices!

3. La infancia Coca-cola

*El tercer pantano de la infelicidad se encuentra en el escenario donde se representa la obra dedicada a la calidad de vida en las ciudades del siglo veintiuno. Y ahí aparece un gran grito de alarma. En la puerta de la metrópolis contemporánea sonríe irónica, con dientes de vampiro, la **ciudad-mercado**. Levantemos el telón de esta tragedia. La infancia está a punto de desaparecer en la metrópolis del consumo porque se ve obligada a vivir en una comunidad desordenada: azotada por el gélido viento del neoliberalismo mercantil. Hablamos de mundos urbanos carentes de planificación y de regulaciones que organicen la calidad de vida social y cultural de su propia ciudadanía. Y esto hasta el punto de que sus tejidos de convivencia se conciben cada vez más como algo hecho a medida de la etapa evolutiva que trabaja y produce (la Adulterez), mientras que progresivamente se va empobreciendo la oferta urbana dirigida a las etapas evolutivas todavía no incluidas en el mundo del trabajo (infancia, adolescencia, juventud) o a aquellas que ya han salido de él (vejez). En este sentido, nos parece ejemplar la radiografía elaborada en Barcelona, en los años noventa, sobre las ciudades del consumo.*

El mérito de la capital catalana fue el de convocar a cincuenta metrópolis del Planeta para debatir sobre el presente y el futuro de la vida infantil y adolescente en los macro-mundos urbanos del siglo XX

Dupliche fu il risultato - politico e pedagogico - di questo storico incontro internazionale.

- Il risultato politico fu di dare il primo giro di manovella alla Carovana delle città educative. A Barcellona, le città presenti presero l'impegno di incontrarsi, ogni due anni, in altre metropoli del Pianeta: possibilmente raddoppiando ogni volta di numero. Questo, il messaggio stampato e inviato a coloro che governano e gestiscono le metropoli della Terra. È in marcia - lentamente, ma ostinatamente - una Carovana di voci del mondo che ogni due anni continuerà a fare scalo in una metropoli della Pianeta per discutere e progettare una nuova qualità della vita nei contesti lavorativi e residenziali dei territori urbani. Traguardo possibile tramite una crescente e diffusa costellazione di città delle idee: proposte e co-costruite da coloro che le vivono quotidianamente.
- Il risultato pedagogico dell'incontro di Barcellona fu di scuotere la coscienza di ogni donna e di ogni uomo sulle condizioni esistenziali dell'infanzia nella città contemporanea. Questo, l'impietoso verdetto catalano: il bambino e la bambina vivono i loro 700 minuti giornalieri (al netto del mangiare e del dormire) in "gabbia". Tot ore in famiglia, tot ore a scuola, tot ore per svolgere i "compiti" pomeridiani, tot ore per frequentare corsi a pagamento (a parhometro: i bambini sono portati dai genitori, in auto, a frequentare corsi sportivi, artistici e altri), tot ore davanti al video. Una catena di microanelli giornalieri che si ripetono sempre uguali: vuoti di avventura, di fantasia e di incanti. Nasce e vive, dunque, un'infanzia desaparecida nei territori metropolitani: sempre più irrintracciabile e introvabile nelle strade, nelle piazze, negli spazi di aggregazione urbana.

Morale: un'infanzia in gabbia, in scatola, in lattina. Sulla scia di quest'ultima metafora,

El resultado, político y pedagógico, de este encuentro internacional histórico fue doble:

- *El resultado político consistió en dar la primera vuelta de manivela a la Caravana de las **ciudades educadoras**. En Barcelona, las ciudades presentes se comprometieron a reunirse, cada dos años, en otras metrópolis del planeta: intentando duplicar su número en cada ocasión. Este fue el mensaje impreso y enviado a los que gobiernan y gestionan las metrópolis de la Tierra: está en marcha -lenta pero persistentemente- una Caravana de voces del mundo que cada dos años hará escala en una metrópolis del Planeta para debatir y diseñar una nueva calidad de la vida en los contextos laborales y residenciales de los territorios urbanos. Objetivo posible a través de una creciente y generalizada constelación de ciudades de las ideas. Ideas propuestas y co-construidas por aquellos que las viven a diario.*
- *El resultado pedagógico del encuentro de Barcelona fue el de remover la conciencia de cada mujer y cada hombre en relación a las condiciones existenciales de la infancia en las ciudades contemporáneas. Esta es el despiadado veredicto catalán: el niño y la niña viven sus 700 minutos diarios (excluyendo los momentos de comida y sueño) en una "jaula". Tantas horas en familia, tantas horas en las escuela, tantas horas para hacer "deberes", tantas horas para las actividades extraescolares (en modo parquímetro: los padres llevan a los niños, en coche, a las diferentes actividades deportivas, artísticas u otras), tantas horas viendo la televisión. Una cadena de microanillos diarios que se repiten siempre igual: vacíos de avventura, fantasía o encantos. Así, nace y vive, una infancia desaparecida dentro de los territorios metropolitanos, siendo cada vez más difícil encontrarla por las calles, las plazas, los espacios de reunión urbana.*

Moraleja: una infancia enjaulada, metida en una caja, en conserva. A raíz de esta

Barcellona profetizzò l'incubo di una bambina e di un bambino coca-cola! ***¡Sicuramente infelici!***

Voltiamo pagina. I giardini della Felicità

Alziamo il sipario del Capitolo secondo per dare palcoscenico ai giardini della Felicità. In questi angoli di verde recitano infanzie che indossano abiti fastosi e attraenti: cuciti in una sartoria pedagogica.

Tra questi, ne rubrichiamo due: la veste della Domenica e la veste dei piccoli Ulissi.

1. L'abito su misura della domenica

Il primo giardino della Felicità è di scena quando sul palcoscenico dell'educazione recitano i bambini della domenica. Siamo al cospetto di infanzie "felici" che assaporano, fino all'ultima goccia, il calice della creatività e del gioco. L'una e l'altro godono di logiche divergenti e di rotture cognitive. Tant'è che sono espulse dal monitor della Scuola del passato remoto.

- La creatività. La Scuola coperta di rughe rimuove e censura un'istruzione colorata di Creatività. Il motivo? E' imbrattata di conoscenze pedantesche che relegano in soffitta i codici del musicale, del gestuale, del pittorico, dell'iconico e del motorico. La Creatività alla quale viene data ospitalità è la parodia di qualsivoglia grammatica dell'immaginario e della fantasia. Quali le cause dell'identità "caricaturale" della Creatività nella vita di una classe tutta immobilità-silenzio-signorsì? Ci sembra si possa rispondere che sul banco degli imputati va posto il suo paradigma alfabetico meramente mnemonico e algoritmico delle conoscenze. Parliamo di un modello verbalistico e libresco che ha come inesorabile rovescio della

última metáfora, Barcelona profetizó la pesadilla de un niño y una niña coca-cola! ¡Ciertamente infelices!

Pasamos página. Los jardines de la Felicidad

Levantamos el telón del segundo acto para sacar a escena a los jardines de la Felicidad. En estos rincones verdes actúan infancias que visten magníficos y atractivos ropajes: cosidos en una sastrería pedagógica.

Entre ellos, destacamos dos: el vestido del Domingo, y el vestido de los pequeños Ulises.

1. El traje a medida del Domingo

*El primer jardín de la Felicidad sale a escena cuando sobre el escenario de la educación actúan los **niños del domingo**. Estamos en presencia de infancias "felices" que saborean, hasta la última gota, el cáliz de la creatividad y del juego. Tanto la una como el otro gozan de lógicas divergentes y de rupturas cognitivas. Tanto es así que son expulsados del monitor de la Escuela tradicional.*

- *La Creatividad. La Escuela cubierta de arrugas elimina y censura una educación coloreada de Creatividad. ¿El motivo? Está embadurnada de conocimientos pedantes que relegan al desván del olvido los códigos de lo musical, lo gestual, lo pictórico, lo icónico y lo motriz. La Creatividad a la que se da cabida en los programas es una parodia de cualquier gramática del imaginario y la fantasía. ¿Cuáles son las causas de la identidad "caricaturizada" de la Creatividad en la vida de una clase llena de inmovilidad-silencios-señor, sí señor? Creemos que se puede contestar que hay que sentar en el banquillo de los imputados a su paradigma alfabetico puramente mnemonico y algoritmico de los conocimientos. Estamos hablando de un modelo verbalistico y libresco que tiene como inexorable revés de la moneda el confinamiento y el desclasamiento de los lenguajes*

medaglia il confinamento e il declassamento dei linguaggi espressivi e creativi al ruolo occasionale di esperienza compensava: di mera stampella di sostegno. Hanno il compito di disintossicare lo stress mentale accumulato durante l'istruzione ufficiale. Cosicché, i linguaggi pittorici, musicali, iconici, teatrali e manipolativi - anziché essere testimoni di competenze logico/formali ("lenti" per guardare-capire-inventare il mondo) - vengono relegati, a mo' di Cenerentole, ad accudire la bassa cucina dell'intrattenimento degli allievi negli spazi/break dell'insegnamento ufficiale. Alla Creatività viene fatta indossare la veste giullaresca del clown, con il compito di distrarre gli allievi per qualche attimo dai curricula ministeriali in attesa del rintocco canonico delle ore disciplinari. Blindati nei banchi scivoleranno ovviamente lungo chine infelici.

- Il gioco. La Scuola tradizionale rimuove e censura un'istruzione colorata di Gioco. Il motivo? E' imbrattata di conoscenze pedantesche che costringono a mimare, in un canto, il sorriso e la felicità che gli allievi spengono quando si trovano al cospetto degli alfabeti prescrittivi. Al Gioco viene fatta indossare la maschera (tragica) della sua caricatura. Una spremuta di quattro salti all'aperto - conditi con una microesplosione di motricità, di libertà e di spontaneità - permette di avere di ritorno (nel luogo dell'istruzione ufficiale: il banco) alunni silenziosi, concentrati e disciplinati. Nasce la parodia del ludico. La pratica programmata (i dieci minuti dell'intervallo) del Gioco spontaneo perché remunerativo per una Scuola che lo usa da preziosa valvola di scarico della fatica mentale accumulata ascoltando la lezione dell'insegnante e memorizzando le conoscenze pietrificate nel libro di testo. Questa, la tortura alla quale è sottoposto il Gioco. Semaforo verde a momentanee

expresivos y creativos al papel de experiencias compensatorias ocasionales: como una simple muleta de apoyo. Tienen la función de desintoxicar el estrés mental acumulado durante la educación formal. Por lo tanto, los lenguajes pictóricos, musicales, icónicos, teatrales y manipulativos -en vez de ser testimonio de las competencias lógico/formales ("gafas" para mirar-entender-inventar el mundo)- son relegadas, a modo de Cenicientas, a cuidar de la baja cocina del entretenimiento de los alumnos en los espacios/descanso de la educación oficial. A la Creatividad se le obliga a ponerse el vestido de bufón, con el objetivo de distraer a los alumnos durante unos momentos del curriculum ministerial mientras espera el retorno sagrado a las horas de las disciplinas "oficiales". Blindados en los pupitres, probablemente se deslizarán sobre laderas infelices.

- *El juego .La Escuela tradicional elimina y censura una educación coloreada de Juego. ¿El motivo? Está embadurnada de conocimientos pedantes que obligan a imitar, en un canto, la sonrisa y la felicidad que los alumnos desactivan cuando están en presencia de los alfabetos prescriptivos. El Juego es obligado a ponerse la máscara (trágica) de su caricatura. Un zumo de cuatro saltos al aire libre -sazonados con una microexplosión de motricidad , de libertad y de espontaneidad -permite tener pronto de vuelta (en el lugar privilegiado de la educación formal: el pupitre) a alumnos silenciosos , concentrados y disciplinados. Nace la parodia de lo lúdico. La práctica programada (los diez minutos de intervalo) del Juego espontáneo, rentable en una escuela que lo usa como valiosa válvula de escape del cansancio mental acumulado atendiendo a las clases de los profesores y memorizando los conocimientos petrificados en el libro de texto. Esta es la tortura a la que es sometido el Juego. Un semáforo verde a presencias lúdicas momentáneas (en los*

presenze ludiche (nei break delle lezioni), ma poi un semaforo stabilmente rosso sull'uscio della classe perché resti fuori il suo profumo alfabetico. Parliamo dei suoi canoni semiologici e semantici, delle sue grammatiche e sintassi, del suo gusto per l'imprevisto e per l'avventura, della sua voglia inesauribile di emozioni, di azzardo, di comico, di magico.

Domanda. E' possibile divulgare negli spazi didattici della Scuola i citati profumi? Forse. Allora non perdiamoli dal nostro olfatto, non lasciamoceli sfuggire verso quel cielo che raffigura il paradiso perduto dell'infanzia. Ne siamo certi: lassù sarà felice!

2. L'abito su misura dei piccoli Ulissi

Il secondo giardino della Felicità è di scena quando il palcoscenico dell'educazione ospita il ricciolo d'oro di un'infanzia dal volto omerico. Parliamo del piccolo Ulisse in groppa alla scopa che porta alle colonne d'Ercole delle nuove generazioni: oltre le quali fanno capolino l'inattuale e l'utopico.

Siamo al cospetto di bambini seri, concentrati, protesi con tutte le loro forze a ingrandire - da soli - gli orizzonti alfabetici e postalfabetici. Sono prime stagioni della vita dotate di voraci bocche cognitive che assaporano una scoperta dopo l'altra, che sanno osservare il mondo che le circonda e che sanno scrutare e sognare mondi lontani. Sono infanzie che pensano con la loro testa e parlano al loro cuore. Sono stagioni della vita ritrovate! Non hanno più nulla di tolemaico (non sono più bersagli di pregiudizi e di superstizioni adulte), ma hanno tutto di copernicano: la laicità della conoscenza e la libertà della fantasia.

descnasos de las clases), pero aparte de eso, un semáforo permanentemente rojo en la puerta de la clase para mantener fuera su perfume alfabético. Hablamos de sus cánones semióticos y semánticos, de sus gramáticas y sintaxis, de su gusto por lo inesperado y por la aventura, de su deseo inagotable de emociones, peligros, de comicidad y magia.

*Pregunta. ¿Es posible diseminar por los espacios didácticos de la Escuela los citados perfumes? Quizás. Así que no debemos perderlos de nuestro olfato, no los dejemos escapar hacia aquel cielo que representa el paraíso perdido de la infancia. Estamos seguros: **allá arriba será feliz!***

2. El vestido a medida para los pequeños Ulises

*El segundo jardín de la Felicidad es representado cuando el escenario de la educación acoge los ricitos de oro de una infancia de **rosto homérico**. Hablamos del pequeño Ulises a horcajadas sobre la escoba que le lleva a las columnas de Hércules de las nuevas generaciones: más allá de las cuales se asoman lo obsoleto y lo utópico.*

Estamos en presencia de niños serios, concentrados, protegidos por todas sus fuerzas para ampliar -ellos solos- los horizontes alfabéticos y postalfabéticos. Son las primeras etapas de una vida dotada de voraces bocas cognitivas que saborean un descubrimiento tras otro, que saben observar el mundo que les rodea y que saben escudriñar y soñar con mundos lejanos. Son infancias que piensan con sus cabezas y hablan a sus corazones. ¡Son momentos vitales redescubiertos! Ya no tienen nada de Ptolomeo (ya no son el blanco de los prejuicios y supersticiones adultas), sino que son completamente copernicanas: la laicidad del conocimiento y la libertad de la imaginación.

Referenze bibliografiche

Per saperne di più sulla categoria esistenziale della felicità da porre nello zaino delle nuove generazioni, vedasi:)

- Altet, M. (2003). *La ricerca sulle pratiche d'insegnamento in Francia*. Brescia: La Scuola
- Baldacci, M. (2002). *Una scuola a misura dell'alunno*. Torino: Utet
- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi
- Bauman, Z. (2012). *Conversazioni sull'educazione*. Trento: Erickson
- Beck, U. (2005). *Lo sguardo cosmopolita*. Roma: Carocci
- Bonfanti, P. (in coll. con Frabboni, F.; Guerra, L. e Sorlini, C.) (1993). *Manuale di educazione ambientale*. Bari: Laterza
- Cambi, F. (2006). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Roma: Carocci
- Campos Venuti, G. (2010). *Città senza cultura*. Bari: Laterza
- Canevaro, A. (2005). *La logica del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson
- Contini, M. (2002). *La comunicazione intersoggettiva fra solitudini e globalizzazioni*. Firenze: La Nuova Italia
- Dallari, M. (2002). *I saperi e l'identità. Costruzione delle conoscenze e della conoscenza di sé*. Roma: Armando
- Demetrio, D. (2009). *L'educazione non è finita*. Milano: Raffaello Cortina
- Don Lorenzo Milani (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Editrice Fiorentina
- Dozza, L. (2006). *Relazioni cooperative a scuola*. Trento: Erickson
- Frabboni, F. (2013). *Le vie della Formazione. Scuola e sfide educative nella società del cambiamento*. Trento: Erickson
- Freire, P. (1980). *Pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori
- Guerra, L. (a cura di) (2012). *Pedagogia sotto le due Torri. Radici comuni e approcci plurali*. Bologna: Clueb
- Illich, I. (1978). *La convivialità*. Milano: Mondadori

Referencias bibliográficas

Para saber algo más sobre la categoría de la Felicidad que poner en la mochila de las nuevas generaciones, véanse:

- Altet, M. (2003). *La ricerca sulle pratiche d'insegnamento in Francia*. Brescia: La Scuola
- Baldacci, M. (2002). *Una scuola a misura dell'alunno*. Torino: Utet
- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi
- Bauman, Z. (2012). *Conversazioni sull'educazione*. Trento: Erickson
- Beck, U. (2005). *Lo sguardo cosmopolita*. Roma: Carocci
- Bonfanti, P. (in coll. con Frabboni, F.; Guerra, L. e Sorlini, C.) (1993). *Manuale di educazione ambientale*. Bari: Laterza
- Cambi, F. (2006). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Roma: Carocci
- Campos Venuti, G. (2010). *Città senza cultura*. Bari: Laterza
- Canevaro, A. (2005). *La logica del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson
- Contini, M. (2002). *La comunicazione intersoggettiva fra solitudini e globalizzazioni*. Firenze: La Nuova Italia
- Dallari, M. (2002). *I saperi e l'identità. Costruzione delle conoscenze e della conoscenza di sé*. Roma: Armando
- Demetrio, D. (2009). *L'educazione non è finita*. Milano: Raffaello Cortina
- Don Lorenzo Milani (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Editrice Fiorentina
- Dozza, L. (2006). *Relazioni cooperative a scuola*. Trento: Erickson
- Frabboni, F. (2013). *Le vie della Formazione. Scuola e sfide educative nella società del cambiamento*. Trento: Erickson
- Freire, P. (1980). *Pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori
- Guerra, L. (a cura di) (2012). *Pedagogia sotto le due Torri. Radici comuni e approcci plurali*. Bologna: Clueb
- Illich, I. (1978). *La convivialità*. Milano: Mondadori

- Laporta, R. (1979). *L'autoeducazione della comunità*. Firenze: La Nuova Italia
- Lodi, M. (1983). *La scuola e i diritti del bambino*. Torino: Einaudi
- Lottman, H. R. (1981). *Salvare le città*. Bari: Dedalo
- Lumbelli, L. (1972). *Comunicazione non autoritaria*. Milano: Franco Angeli
- Mendel, G. (1971). *Pour décoloniser l'enfant*. Paris: Payot
- Mialaret, G. (1968). *Una scuola nuova per un mondo nuovo*. Torino: SEI
- Mumford, L. (2007). *La cultura delle città*. Torino: Einaudi
- Nussbaum, M.C. (2004). *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: Il Mulino
- Pinto Minerva, F. (2012). *La creatività a scuola* (in coll. con M. Vinella). Bari-Roma: Laterza
- Popper, K.R. (2002). *Cattiva maestra televisione*. Padova: Marsilio
- Portera, A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Bari-Roma: Laterza
- Rodari, G. (1992). *Scuola di fantasia*. Roma: Editorti Riuniti
- Rousseau, J.J (2001). *Origine della disuguaglianza*. Milano: Feltrinelli
- Schor, J. B. (2005). *Nati per comprare*. Milano: Apogeo
- Sen, A. K. (2010). *La disuguaglianza*. Bologna: Il Mulino
- Stiglitz, J. E. (2012). *Il prezzo della disuguaglianza*. Torino: Einaudi
- Ulivieri, S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: ETS
- Vertecchi, B. (2006). *La scuola disfatta*. Milano: Franco Angeli
- Wright, F.L. (2013). *La città vivente*. Torino: Einaudi
- Zabalza, M. (2001). *Diari di classe*. Torino: Utet
- Laporta, R. (1979). *L'autoeducazione della comunità*. Firenze: La Nuova Italia
- Lodi, M. (1983). *La scuola e i diritti del bambino*. Torino: Einaudi
- Lottman, H. R. (1981). *Salvare le città*. Bari: Dedalo
- Lumbelli, L. (1972). *Comunicazione non autoritaria*. Milano: Franco Angeli
- Mendel, G. (1971). *Pour décoloniser l'enfant*. Paris: Payot
- Mialaret, G. (1968). *Una scuola nuova per un mondo nuovo*. Torino: SEI
- Mumford, L. (2007). *La cultura delle città*. Torino: Einaudi
- Nussbaum, M.C. (2004). *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: Il Mulino
- Pinto Minerva, F. (2012). *La creatività a scuola* (in coll. con M. Vinella). Bari-Roma: Laterza
- Popper, K.R. (2002). *Cattiva maestra televisione*. Padova: Marsilio
- Portera, A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Bari-Roma: Laterza
- Rodari, G. (1992). *Scuola di fantasia*. Roma: Editorti Riuniti
- Rousseau, J.J (2001). *Origine della disuguaglianza*. Milano: Feltrinelli
- Schor, J. B. (2005). *Nati per comprare*. Milano: Apogeo
- Sen, A. K. (2010). *La disuguaglianza*. Bologna: Il Mulino
- Stiglitz, J. E. (2012). *Il prezzo della disuguaglianza*. Torino: Einaudi
- Ulivieri, S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: ETS
- Vertecchi, B. (2006). *La scuola disfatta*. Milano: Franco Angeli
- Wright, F.L. (2013). *La città vivente*. Torino: Einaudi
- Zabalza, M. (2001). *Diari di classe*. Torino: Utet

Artículo concluido 20 octubre de 2013

Cita del artículo:

Frabboni, F. (2013): Se e'infelice l'infanzia scompare. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), Vol.2(3), pp. 127-143. Publicado en <http://www.reladei.net>

Acerca del autor



Franco Frabboni

Università degli Studi di Bologna, Italia

Mail: Franco.frabboni@unibo.it

Franco Frabboni (...) es un pedagogo italiano. Enseña pedagogía en la Universidad de Bolonia, donde fue decano de la Facultad de Ciencias de la formación y Presidente dell'irre-Emilia-Romaña. Su investigación científica ha atravesado los ámbitos de la educación y la formación, sin embargo sigue siendo de particular importancia el análisis de la relación entre la escuela y la cultura de la ciudad y del territorio.

Fue Director de la última edición de la revista histórica de la izquierda en la escuela y en la Universidad : "Reforma de la escuela», en los primeros años noventa y dirige hoy la nueva versión editorial, con el poeta David Ferrari.

Entre sus escritos: La scuola della Riforma (a c. di, Franco Angeli, Milano 1998); Verso una scuola maggiorenne (La Nuova Italia, Firenze 1998); Insegnare all'Università (con M. Callari Galli, Franco Angeli, Milano 1999); Manuale di didattica generale (Laterza, Roma-Bari 2000); Manuale di Pedagogia generale (con F. Pinto Minerva, Laterza, Roma-Bari 2000). Per la Bruno Mondadori, nella collana Scienze dell'educazione, ha pubblicato: Pedagogia (con L. Guerra e C. Scurati, 1999); Didattica generale (1999); Il Piano dell'offerta formativa (2000); La scuola di base (con A. Alberti e P. Tinagli, 2001); La dimensione curricolare (con E. Bertonelli, P. Boscolo, G. Rodano, C. Scurati, 2002), Didattica generale e Didattica disciplinare. La Matematica (2005) e La controriforma della scuola. Il trionfo del mercato e del mediatico (2009), scritto con Massimo Baldacci.

Miradas de educadores y padres sobre la infancia actual

María Mercedes Civarolo Arpón

María Angélica Fuentes Torresi

Argentina

Resumen

El presente artículo es el resultado de la investigación empírica: “Estudio de las connotaciones socio culturales, psicológicas y pedagógicas del concepto de infancia en la actualidad” realizada en la Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina que focaliza en las representaciones sociales que docentes, padres y niños tienen sobre la infancia actual.

Los datos fueron recolectados a través de entrevistas realizadas a los adultos, y de historias de vida, narrativa documental y dibujos, en el caso de los niños y niñas. Las interpretaciones de los mismos da cuenta de que las representaciones de educadores y padres difieren entre sí en aspectos relevantes; los primeros, en su mayoría, sostienen una visión ingenua, nostálgica e idealizada de la infancia en la que conciben al niño y la niña como sujetos heterónomos (Aries, 1987) remontándose de esta manera a una conceptualización vinculada a la modernidad, pero estigmatizan al niño de hoy a partir de su vínculo con la tecnología. A diferencia de estos, los padres representan la infancia actual de una manera más realista, dan cuenta de nuevas maneras de vincularse con sus hijos concibiéndolos con mayor autonomía, y poniendo en tela de juicio la asimetría que existían entre ambos. Por otra parte, padres y maestros acuerdan que no es la infancia la que está en

Educators and parents' views on present-day childhood

María Mercedes Civarolo Arpón

María Angélica Fuentes Torresi

Argentina

Abstract

The present article stems from the research work carried out at Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina: “Study of the socio-cultural, psychological and pedagogical connotations of the concept of “present-day childhood.” The study focuses on the social representations that teachers, parents and children have of present-day childhood. Data collection included interviews with adults, and life stories, documental narrative and children’s drawings. Data analysis showed that the social representations of the teachers differed from those of the parents in relevant aspects. Most teachers sustained a naïve; nostalgic and idealized view of childhood conceiving boys and girls as heteronomous subjects (Aries, 1987), thus going back to a modern conceptualization, while stigmatizing children’s ties with technology. In contrast, parents conceive present-day childhood in a more realistic fashion; giving account of new ways of connecting with their children and questioning the asymmetric relationship of the past. On the other hand, parents and teachers agree on the fact that it is not childhood that is in crisis, but adults, who, not being able to take on their roles as educators and together with the influence of technology and the means of communication, generate changes

crisis, sino que la crisis es propia de los adultos al no asumir el rol que les corresponde como educadores y, junto al influjo de la tecnología y los medios de comunicación, generan cambios que subjetivan y configuran características singulares de “las nuevas infancias” del siglo XXI.

Palabras Clave: nuevas infancias, representaciones sociales, docentes, padres, connotaciones pedagógico-didácticas

A manera de introducción

Las formas de vida de los niños y niñas¹² van cambiando a un ritmo desenfrenado, de manera acorde con el ritmo en que se suceden los avances tecnológicos a los cuales se adaptan rápidamente. Por otro lado, el desconcierto de los adultos crece al igual que las exigencias en torno a ellos. La infancia de antaño ya no es la misma.

Ante esta realidad que se no transparenta como inconveniente, los adultos, y en especial los educadores, sentimos que hemos perdido las certezas construidas en nuestra práctica profesional y nos encontramos desconcertados para educar. Sabemos que en esta época, la imagen y la tecnología por la fascinación y la seducción que generan se han ganado un lugar central en las experiencias y vivencias infantiles. Situación que se percibe como desestabilizadora ante la anticuada y poco interesante oferta escolar, y como inconveniente al advertir que la realidad artificial generada por la imagen domina la experiencia individual y solitaria de los niños. A esto se suma que las horas de juego simbólico o dramático y los juguetes son reemplazadas por juegos virtuales que dan cuenta de otros modos de jugar, imaginar, pensar y construir la realidad.

Para Esteban Levin (2007:46) la pregnancia de los videojuegos, de los juguetes

which configure unique characteristics of the “new types of childhood” in the 21st century.

Key words: new types of childhood - social representations – teachers – parents - pedagogical-didactic connotations.

para “no jugar”, y “...la alienación provocada por ellos dejan marcas que desinstitucionalizan la búsqueda propia de la curiosidad infantil. Llegan a limitar, ordenar y cercenar el mundo del niño. Crean un universo imaginario sin historicidad ni dramaticidad, pues el niño no puede innovar ni construir su propia épica. Sólo puede repetirse en el camino inexorable que la imagen le propone”.

Indudablemente, el universo infantil ha cambiado como han cambiado las expectativas en torno al mismo y las experiencias vivenciales que se promueven. Las vivencias infantiles se estructuran y se desarrollan de un modo diferente a cualquier otra época.

En contraposición con esta perspectiva, en la infancia de los nativos digitales, como les llama Piscitelli (2009:9) o de la “generación alfa”, no todo es percibido como problemático o negativo. Por efecto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs), los niños cultivan otra manera de pensar y de usar la mente diferente a la de los adultos, inmigrantes digitales, que como tales no tuvimos la oportunidad de jugar con la tecnología, tuvimos que aprenderla, adquirirla por necesidad, cuando el lenguaje ya era nuestro principal modo de comunicación, y por eso, no podemos dejar de asombrarnos cuando vemos con qué naturalidad y efectividad los

¹² Lejos de una postura sexista, se ha decidido utilizar la palabra niño en todo el artículo, para referirnos a niños y niñas, con el objeto de hacer más amena la lectura del mismo.

niños interactúan con la tecnología, y más nos asombramos, cuantos más pequeños son.

La natividad digital es una clara evidencia de que proceden de otra manera: su comportamiento es correr riesgos, si no saben hacen el intento porque no tienen miedo a equivocarse. Las formas en las que se expresan, y en particular la inclusión de la tecnología a sus vidas da cuenta de que estamos ante la presencia de una infancia diferente.

Azorados nos preguntamos ¿cómo es que tienen esta capacidad? ¿Por qué los adultos tenemos que recurrir a otros para aprender a usarla, mientras que los niños hacen un uso intuitivo y no necesitan que se les enseñe? Pareciera que su cerebro viene en otro formato, programado de otra manera.

En este contexto la escuela, y en especial las prácticas de enseñanza se sostienen en concepciones perimidas que promocionan acciones e intervenciones que ignoran esta realidad y, en muchos casos, dificultan el desarrollo de la inteligencia y la creatividad infantil. La evaluación se limita a medir la capacidad de reproducción de lo transmitido en vez de constituirse en una herramienta fundamental para documentar procesos, conocer las capacidades y potenciales de los alumnos.

Ante estas circunstancias de tanto contraste y de tan pocas certezas, planteamos como problema de investigación conocer ¿Cuáles son las connotaciones socioculturales, psicológicas y pedagógicas que configuran el concepto de infancia en la actualidad? Para ello, nos planteamos como objetivos:

1. Comparar el concepto de infancia del modernismo y el post modernismo a través de la investigación heurística de publicaciones sobre la infancia a lo largo del siglo XX y XXI.
2. Conocer las representaciones sociales que tienen los educadores y padres sobre la infancia y los niños de hoy y compararlas.
3. Identificar factores culturales que subjetivan la infancia actual.

4. Descubrir de que manera los niños y niñas representan su propia infancia.
5. Establecer de qué manera las representaciones de docentes y padres sobre la infancia actual difieren de la cultura de los nativos digitales.
6. Identificar posibles problemáticas e inferir connotaciones pedagógicas y didácticas para la buena enseñanza.

En busca del origen de la infancia y su evolución...

Etimológicamente, el término infancia procede del latino *infans*, que significa “el que no habla”. Hace referencia a una carencia, concretamente a la incapacidad de expresión oral con que nacen los niños y, por lo tanto, al lento y trabajoso afán para hacerse entender con la lengua, y adquirir un lenguaje personal.

No por casualidad, la “*infancia*” expresa una cualidad negativa o carencia. Ariés (1962) en su libro *La infancia y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, sostiene la idea de que en la Edad Media no era considerada un período especial de la vida, resultaba invisible y no había expresiones de interés por ella. Se la consideraba un hecho biológico, natural, y no se la veía como una categoría social con el mismo peso que se daba a los adultos. Los niños eran considerados seres incompletos, potenciales, no solo porque la infancia fuera un estado de precariedad que se curaba con el paso del tiempo, sino porque estaban estigmatizados por la huella del pecado original y de la propia naturaleza bruta que había que purificar. En efecto, se sostenía la idea del niño como ser perverso y corrupto que requería ser socializado, redimido mediante la disciplina y el castigo porque eran seres que había que corregir para que fuesen viables; seres que era preciso desnaturalizar, espiritualizar.

A partir de los siglos XV al XVII, hace eclosión una lenta transformación de actitudes, sentimientos y relaciones frente a la infancia. Se vislumbra un cambio de responsabilidades frente a los más pequeños, como seres que inspiran amor, ternura y preocupación, que necesitan ser amados y educados, deberes

cuya responsabilidad está a cargo de la familia. Este “sentimiento de infancia” que comienza a emerger con relación a la niñez constituye no sólo una diferencia con el adulto, sino también un sometimiento a este, ya que el niño es carente, necesitado de protección e incompleto. Rousseau (1944) expresa esta idea en el *Emile*, y configurando la pedagogía moderna sostiene que la infancia es una etapa que antecede a la adultez, en la cual el niño es esencialmente carente de razón por lo tanto factible de educabilidad. De esta manera reivindica su lugar y trata de normatizar su existencia, utilizando a la educación como el instrumento que hace posible esta transición.

La perspectiva medieval muestra al niño como “homúnculo³” cuyo significado tiene connotaciones de diminutivo y despectivo de hombre, lo que conlleva la idea de menosprecio por el niño concebido como “adulto en miniatura”. Frente a esta representación Rousseau (citado por Satriano, 2008: 2) revaloriza al pequeño “homúnculo” al sostener que es un ser con características propias, que sigue un desarrollo físico, intelectual y moral, pensamiento que resume estas ideas en la frase: “El pequeño del hombre no es simplemente un hombre pequeño. El paso del niño a la adultez se va dando de forma natural: de la dependencia a la autonomía, de la carencia de razón a la razón adulta. (...) La falta de razón constituye una forma de desamparado y el amparo paterno da derecho a ser obedecido suponiendo la autoridad adulta.” De esta manera, marca la asimetría en la relación niño- adulto al considerar al primero como un ser amoral, con necesidades y ausencia de juicio; por lo tanto requiere de un adulto para aprender de él.

A mediados de la centuria del año mil seiscientos, el niño pasa a convertirse en objeto de estudio y la infancia es dominada por el medio adulto; cambia la representación inicial y con ella la idea de obediencia por protección y educación. El niño es concebido

como un sujeto heterónomo, que necesita que alguien le proporcione normas pues aun no pueden tomar decisiones por sí solos.

A fines del siglo XVII se produce una transformación considerable en la situación de las costumbres. La escuela cobra vida y cuerpo en la sociedad, reemplaza la función de enseñanza en la familia por la de educación en la institución; el aprendizaje en el seno hogareño es tomado por la escuela como medio y fin de su existencia como entidad educadora. Esto significa el cese de la cohabitación del niño con los adultos y el cese del aprendizaje de la vida por el contacto directo con ellos. A pesar de muchas reticencias, el niño es separado de los adultos y mantenido aparte, en una especie de cuarentena. Esta cuarentena llamada “escuela” tiene la función de iniciarle en un largo período de reclusión llamado escolarización.

A partir del siglo XVII concretamente, la escolarización de la infancia implica también la infantilización de una importante fracción de la sociedad europea. La pedagogía se convierte en subsidiaria de conceptos generales relativos a la niñez y en constructora de categorías concernientes al alumno. Esto aleja al niño de los adultos y posiciona a la infancia como un nuevo cuerpo social.

En palabras de Ariès (1986), “...la infancia ha tenido una gestación larga y gradual, que ha surgido lentamente en la segunda parte de la Edad Media, a partir del siglo XII-XIII, y que se ha impuesto desde el siglo XIV con un movimiento en constante progresión”. Es en los comienzos de la época moderna cuando se construye una nueva representación social que empieza a considerar a la niñez como una etapa de la vida diferente a la del adulto.

La infantilización como proceso se construye de manera paralela al de escolarización; “...la escuela produce posiciones de alumno; históricamente su reclutamiento masivo de niños produjo al infante moderno;

³ Del latín *homunculus*: ‘hombrecillo’ es el diminutivo del doble de un humano y se usa frecuentemente para ilustrar el misterio de un proceso importante en alquimia. Los alquimistas creen que el proceso para crear esta entidad es simbólico. Actualmente el término se usa de determinadas formas para describir sistemas que se cree que funcionan gracias a los «hombrecillos» de su interior. Los homúnculos aparecen en la literatura, el cine, la televisión y en los videos juegos, también se los cita en la cibernética.

aquél colocado en una posición de heteronomía, de acción protegida, de responsabilidad delegada, de dosificación del acceso a saberes y haceres, de gradualidades y normalidades. El infante resulta el niño pedagogizado y la pedagogización del niño (de la niñez) se procesó en el gran dispositivo/laboratorio escolar... dentro del gran supuesto del discurso pedagógico: la posición de alumno implica la posición de infante” (Baquero y Narodowski, 1994:64).

Según Casas (2006:78) a lo largo de la historia occidental podemos observar, de forma implícita o explícita, períodos en que han predominado ideas y actitudes positivas acerca de la infancia, otros en los que han predominado negativas, y en algunos ha habido una intrincada mezcla de todo ello.

La infancia como representación positiva es la infancia idílica y feliz, que simboliza la inocencia, la pureza, la vulnerabilidad. Rousseau es el abanderado de esta perspectiva. Esta visión fue justificando la necesidad de una (sobre) protección de los niños y de su emplazamiento en “mundos separados” del adulto.

La infancia como representación negativa conlleva la necesidad de “corregir” la maldad o rebeldía inherente a la misma. La versión religiosa es la infancia que nace con el pecado original y se acostumbra a asociarla con una desvalorización de lo infantil y a la justificación del control.

La infancia como representación ambivalente y cambiante refiere al siglo XX y está vinculada a los cambios tecnológicos. Es la infancia que estamos viviendo y que aun no logramos comprender del todo y que abre a infinidad de interrogantes aun sin respuestas.

Génesis de la infancia actual

Postman (1982) señala el comienzo del debate sobre la infancia actual al plantear que la infancia deja de existir tal como la concebíamos, para pasar silenciosamente a ser otra cosa, sólo por la aparición de la televisión en los hogares. Con la invasión en nuestras vidas cotidianas (intimidad incluida)

de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTICs), preguntas sobre la situación de la infancia se suceden en cascada. Como categoría psicosociológica está deslizándose, en las últimas décadas, hacia un vacío de sentidos. Diferentes autores, preocupados por esta temática reflexionan e intentan explicar lo que acontece aunque con poco éxito. No se sabe si los niños han cambiado porque el mundo ha cambiado o si los niños cambiarán al mundo. Se anuncia la crisis de la infancia, aunque en realidad compartimos la tesis de que “...asistimos a la crisis de las categorías con que significamos la infancia, la escolarización y la niñez” (Baquero, R. Narodowski, M.1984:65).

No se habla solo de crisis si no de desaparición de la infancia, además de infancia tóxica, vulnerada, erosionada; del paso de “la infancia” en singular a la pluralidad de infancias y de la infancia de antes a las nuevas infancias en función de las contingencias que las definen.

Ante este nuevo escenario Postman (1982:33) afirma que la aparición de las nuevas tecnologías y las nuevas formas de acceder a la información acortan cada vez más las distancias psicológicas entre las diferentes categorías sociales. Es por esto que proclama que la infancia está desapareciendo como categoría social.

De esta manera empieza un período de transición que va delineando la infancia del nuevo milenio, etapa marcada por una serie de factores y procesos que producen importantes variaciones en la socialización de los niños:

- Descenso de la tasa de natalidad. La infancia se convierte en un bien escaso.
- Cambios de tipo estructural y funcional producidos en la familia.
- Impacto de los medios de comunicación social de masas y las nuevas tecnologías en la vida de los niños, en primer lugar, por la facilidad con la que acceden a la información, y en segundo lugar, por el surgimiento de una nueva categoría: “el niño consumidor” al constituirse en objetivo de las políticas de marketing. El

concepto de niños es construido, de esta forma, por el discurso mediático, solo hace falta prestar atención a las tandas publicitarias que muestran un niño autónomo y con cierto poder en el mundo adulto⁴.

Estos procesos dan lugar a una “... importante crisis en el concepto tradicional de socialización, ésta ya no es un proceso unidireccional y generacional, sino que se ha de aceptar como una estructura intergeneracional, multidireccional e interrelacional” (Casas, F. 1993: 79).

Acordando con muchos de los autores analizados es factible apreciar una nueva categoría: “el niño como cliente”, dado que los efectos de la lógica del consumo, atraviesan y problematizan los diferentes agrupamientos que tradicionalmente posibilitaban pensar las implicaciones entre el sujeto y la cultura. Minzi, (citado en Carli. S., 1993) señala que es preciso reconocer cuatro cuestiones centrales vinculadas a este fenómeno:

- En primer término, entre las ideas actualmente circulantes sobre la infancia conviven nociones acuñadas en la modernidad con otras posmodernas.
- Desde las últimas tres décadas comienza a tomar forma la figura del niño autónomo y con cierto poder de intervención en el mundo adulto en detrimento de la del párvulo tierno u obediente.
- En tercer lugar, las nociones de niñez socialmente circulantes impactan en las visiones de mundo tanto de niños como de adultos.
- Como consecuencia de las anteriores, el comienzo de siglo nos enfrenta a “otro niño”, con intereses, valores, derechos, habilidades y percepciones de sí o de los otros distintos de las épocas anteriores pues es interpelado desde una multiplicidad de espacios y de diversos modos.

Inés Dussel (2007) en una entrevista a Valerie Walkerdine, argumenta que el “sujeto – niño” definido por la psicología del desarrollo infantil como un niño inocente, asexuado, incompleto, y claramente separado del universo adulto que posee otras características, fue una forma muy eficaz de pensar y definir un universo infantil que está en la base de cómo pensamos la niñez en las escuelas y en la sociedad. Lo que estamos viendo no es el fin de la infancia sino la crisis de ese tipo de discurso. Existe hoy un desplazamiento que tiene que ver con la emergencia de familias diferentes como nuevas formas de ser madre o padre y como corolario de nuevas infancias. Estos nuevos modelos de infancias surgen a partir de la influencia de los medios de comunicación, en un mundo de consumo que plantea y somete a nuevas reglas, donde la instrucción puede estar, no ya en la familia y en la escuela, sino en otros lados.

En consecuencia, Narodowski (2004:2) plantea que las nuevas estructuras posmodernas provocan la “fuga” de la infancia, generando nuevas identidades infantiles, quizás todavía no del todo precisadas. Fuga, que se da hacia dos polos: la infancia hiperrealizada y la infancia desrealizada. La infancia hiperrealizada es aquella procesada a ritmos vertiginosos de la cultura, de las nuevas tecnologías y los nuevos medios masivos de comunicación, lo que la conduce a comprender y manejar mejor estos medios, dado que crecen con ellos. Son niños y niñas que no requieren de los adultos para acceder a la información, es la infancia enchufada o la de los nativos digitales.

En el otro polo, la infancia desrealizada, independiente, autónoma, que construye sus propios códigos alrededor del aquí y del ahora, alrededor de las calles que los albergan y de los “trabajos” que los mantienen vivos. Son niños que no despiertan en los mayores un sentimiento de ternura y cuidado. Es una infancia desenchufada, que la escuela y la familia no logran retener, y cuando lo logran, no saben muy bien qué hacer con ellos.

⁴ Se sugiere la lectura del artículo de Viviana Minzi “Los chicos según la publicidad” en Carli, S.(Comp.) La cuestión de la Infancia, Buenos Aires: Paidós, p.209.

Como dijimos anteriormente, si bien en la modernidad surgió el sentimiento que hoy conocemos hacia la infancia, la actualidad va definiendo nuevos estilos de ser niño, nuevos espacios de socialización y nuevos modos de vincularse con sus pares y con los adultos, como también, nuevas maneras de jugar y de comportarse. “Entre los chicos de la calle y los chicos de los countries, entre los niños hiperrealizados y los desrealizados, entre los niños consumidores y los excluidos, entre los niños escolarizados o no, pasa gran parte de las infancias, que construyen día a día aquellos sentidos de existencia” (Narodowski, M., 2004:2).

La infancia en Argentina

Si bien los primeros aportes sobre historia de la infancia fueron brindados por autores europeos lo que nos llevó a pensar en la niñez según matrices ajenas a nuestra realidad, existen en la actualidad numerosos estudios sobre el tema niñez realizados por autores argentinos.

“Si recordamos aquí la tesis central de Ariès que plantea la estrecha relación entre escolarización y producción de infancia en la modernidad, podemos afirmar que las diversas crisis y transformaciones del sistema educativo durante las décadas del 80 y del 90 dieron lugar a una producción compleja, polémica y contradictoria del alumno, una figura moderna traducida en los rostros dispares y contrastantes de la Argentina postdictadura. El sistema educativo (...) demanda un análisis de las formas y contenidos de la escolarización desde una perspectiva a la vez localizada y general y la producción de infancia en dichos espacios y tiempos. Si la heterogeneización de la estructura social de la Argentina no se divorcia de cierta heterogeneización en aumento del sistema educativo, hay que destacar también su impacto en la producción de la infancia como categoría social no homogénea.⁵

Giberti (1997:31) rastrea el concepto de infancia en Argentina, y señala que “pensar la niñez desde la perspectiva de un continente con matrices culturales andinas, precolombinas y coloniales, sugiere buscar una lógica inclusiva que haga lugar a las diferencias entre diversos continentes”.

La etapa fundacional de la educación en Argentina, impulsada por Sarmiento a partir de 1880, vino acompañada de una concepción de infancia que tenía que ver con un niño subordinado a sus padres y a los docentes, y en general, sin derechos propios. Sin embargo, existían al mismo tiempo, otros niños, al margen de la retórica sarmientina, que sólo se hicieron visibles a partir de esporádicas acciones de mujeres socialistas, anarquistas y preocupadas por los problemas de la humanidad.

Ciafardo (1992), por su parte, plantea que entre los años 1890 y 1910, los niños de Buenos Aires comienzan a diferenciarse de los adultos y entre sí, y es fácilmente reconocible tres grupos de niños: los pobres, los de los sectores de clase media y los de la elite. Clasificación que delimita particularidades y políticas para cada uno de ellos. Por ejemplo, la persecución, la detención y la internación cuando se trataba de niños vagabundos, transgresores o de niñas que ejercían la prostitución, mientras que, para los otros dos grupos, la política en general estaba orientada a la enseñanza escolar y a la normativización moral y el disciplinamiento dentro de las escuelas.

Entre 1919 y 1930, los cambios producidos en el Estado se reflejan también en las prácticas hacia la infancia a partir de la modernización pedagógica, el surgimiento del discurso de la minoridad y la institucionalización del menor no escolarizado. La preocupación por la infancia abandonada dio lugar a la Primera Conferencia Nacional que en 1933 se ocupó del tema, en la que se propusieron proyectos vanguardistas, aunque no fueran tenidos en cuenta (Carli, S., 1994).

⁵ Carli, S. Notas para pensar la infancia en Argentina. Figuras de la historia reciente. En: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro10/dossier3.htm>

Posteriormente, el peronismo resignificó la infancia como objetivo de Estado y el significativo “niños privilegiados” tradujo una política y voluntad hegemónica en esos años. En contraste, en la actualidad se registra una clausura del discurso de bienestar, situando a los niños pobres en la posición de “carenciados”, “usurpadores”, cuando no, “delinquentes juveniles”. El debate actual, tanto en lo político como en la sociedad civil, sobre bajar o no la edad de imputabilidad de los más pequeños, da cuenta de los nuevos significantes con que se representa a la niñez.

En general, lo que caracterizó a este colectivo social en Argentina fue la condición de sujetos pasivos en la historia social. Su participación activa, como sujetos de derechos y con una palabra que debe ser escuchada y respetada surge recién a partir del sello de la Convención de los Derechos del Niño convertida en Ley Nacional de 1990.

En la actualidad los niños y niñas argentinos, de la infancia hiperealizada como de la desrealizada nacen, crecen como protagonistas de una nueva era. Las TICs, progresivamente aparecen en el escenario cotidiano y progresivamente en el escolar e influyen en sus funciones intelectuales, en su comportamiento, definen otra manera de pensar y de usar la mente.

¿Qué piensan maestros y padres sobre la infancia actual? ¿Dos maneras diferentes de entender, dos formas irreconciliables de educar?

Las apreciaciones de los educadores cordobeses dan cuenta de que no existe una sola y unívoca representación de infancia, sino una convivencia de nociones plurales, que oscilan entre vestigios modernos idealizantes y posmodernos estigmatizantes. Es decir, persiste una visión ingenua, un tanto romántica de la infancia, aparentemente como un esfuerzo por aferrarse a lo deseado por sobre lo real. Se recuerda con nostalgia la infancia vivida y se anhela el niño conocido y previsible, ante la angustia que generan las identidades infantiles

poco precisadas como lo son las manifestadas por los nativos digitales.

La mayoría de los docentes afirma que la infancia está en crisis y solo una minoría, que no lo está, pero lo paradójico es que el argumento que explicitan ambos grupos es el mismo. Es decir, acuerdan que no es la infancia la que está en crisis sino toda la sociedad, principalmente el mundo adulto. Sostienen esta afirmación en argumentos secundarios y recurrentes: que en la sociedad no hay patrones o valores sociales, los roles adultos están confundidos, se tiende a desvalorizar o a sobrevalorar la infancia y el ritmo de vida y las obligaciones contraídas hacen que no se preste atención a los niños. Aparece en escasa proporción la infancia en situación de calle, el trabajo y la delincuencia infantil, deteriorando la imagen del niño frágil e inocente; emerge “un nuevo niño” y se desvanece el modelo de infancia instituido.

Atribuyen los cambios sufridos por los niños a que la familia también ha cambiado y con ella la socialización primaria debido a la resistencia del adulto a asumir el rol de educador. No obstante, identifican un vínculo afectivo entre padre e hijos, pero señalan que este vínculo no debe ser de amistad, dado que para educar es necesario que exista asimetría entre ambos.

La asimetría es necesaria para la distinción de roles, el reconocimiento de límites, el desarrollo y la presentación de modelos que transmitan valores y actitudes, sin embargo, no son absolutamente conscientes de que la asimetría establecida como rasgo vincular tambalea, y emerge el dilema asimetría-simetría, o inversión-reversibilidad de la asimetría, como una nueva posibilidad de relación vinculada a las capacidades infantiles, manifestadas principalmente a partir de la interacción con la tecnología. Por primera vez en la historia, los niños enseñan a los adultos con notable experticia.

La mayoría de los educadores conservan una representación de infancia de décadas anteriores a los años 80, y describen al niño actual como autosuficiente y arremeten con sus críticas contra ciertos comportamientos de los niños que valoran como negativos, sobre

todo aquellos vinculados a la tecnología y los medios de comunicación. Aparece con fuerza la idea de que los niños de antes eran “mejores” en muchos aspectos.

Reconocen que los niños han cambiado porque la familia ha cambiado. Sus miradas de la infancia coinciden en algunos aspectos con la de los padres en otros se distancian hasta el punto de pensar la relación entre la familia y la escuela como confrontativa.

En un primer acercamiento a los resultados de las encuestas realizadas a los padres, los emergentes de sentido dan cuenta de que poseen una mirada más realista y restaurada de la infancia.

Para definir “niño” emplean palabras relacionadas con los sentimientos que inspira la niñez: amor, ternura, dulzura, abrazo, sinceridad, espontaneidad, etc.

Reconocen que los niños de hoy son diferentes a los de ayer y coinciden con los educadores que estos cambios están vinculados a las conversiones sufridas por la familia aunque también al influjo de la tecnología y los medios de comunicación.

Dicen establecer un vínculo con sus hijos basado en el afecto, pero de permisividad y amistad, y si bien reconocen que es necesario que exista autoridad y asimetría entre el adulto y el niño, expresan que es solo un anhelo, dado que en la realidad se produce una ruptura de dicha asimetría. Asumen su rol desde el amor, la contención, la satisfacción de necesidades, el acompañamiento y por último, de educadores.

Un alto porcentaje de los progenitores asevera que la infancia está en crisis y las razones esgrimidas como causales están relacionadas al adulto que no asume su rol, que está ausente y dedica poco tiempo a la crianza, lo que genera que los niños sean más independientes, con mayores responsabilidades, derechos y “autoridad” en la familia. Asimismo, reconocen cambios en el modelo de dependencia y heteronomía debido a las nuevas configuraciones familiares, al consumismo y a la vorágine del trabajo. Por último, y en menor medida, a la revolución de las comunicaciones, la tecnología y la ausencia de juego en los niños.

Para la gran mayoría de los padres la relación entre la familia y la escuela es complementaria aunque un grupo considerable sostiene, coincidiendo con la posición de los educadores, que es confrontativa.

Qué piensan los niños y niñas sobre su propia infancia

En relación a los protagonistas, niños y niñas de 4 a 12 años que constituyeron la muestra, la recolección de datos se realizó a través de historias de vida, filmaciones, fotografías y dibujos, estos últimos como respuesta a las siguientes consignas que perseguían el objetivo de registrar de qué manera los niños se ven a sí mismos y al mundo de los adultos:

- “Dibújate a ti mismo y lo que te gusta hacer”,
- “Dibújate a ti mismo y lo que no te gusta hacer”,
- “¿Qué cosas te preocupan?”,
- “Hacé de cuenta que sos los ojos de tu mamá/papá...¿cómo te ves?”,
- “Dividí esta hoja en dos mitades, de un lado, dibuja el mundo de los niños y del otro el lado el mundo de las personas grandes”.

Acceder a estas representaciones de los pequeños sobre ellos mismos implicó hacer el esfuerzo para despojarnos de la categoría de adultos y convertirnos en los ojos de la infancia de manera que los pequeños expresaran, en producciones gráficas significativas, lo que creen y sienten.

Como manifiesta Hoyuelos (2012: 4), “documentar es una interpretación narrada de lo que transita como acontecimiento. En realidad, supone una metainterpretación porque -a través de las imágenes- interpretamos lo que creemos que el niño o niña interpretan de una situación por la que transitan”. Teniendo en cuenta esta consideración, buscamos relevar datos significativos de lo que comprenden sobre el período que viven. Sus expresiones gráficas, la palabra, la mirada, sus gestos, sus interpretaciones de lo realizado muestran rasgos de la cultura del niño en tiempos presentes.

Así las palabras de los niños “nombran” a sus pares con frases como: “es un nene chiquito”, “es una persona chica, menor que un adulto, que tiene derechos igual que los demás”, “una persona más chica que juega y se divierte”, “es como yo...amistoso, bueno”. Sin embargo, las expresiones gráficas que realizaron, si bien pueden significar y arrojar interpretaciones más amplias muestran a los niños en íntima relación con las tecnologías. El “yo tecnológico infantil” emerge raudamente y cobra presencia y estilo en cada trazo.



Santiago, 8 años

Los gustos muestran los objetos de deseo y las palabras cuentan las elecciones de los niños: “escribir, porque me sale bien”, “las mariposas”, “el sol”, “viajar”, “las flores”, “las plantas”, “las nubes”, “el televisor”, “pintarme”, “maquillarme”, “la máscara levanta pestañas”, “volar”, “jugar a las cartas”, “comer milanesas”, “ver tele”, “escuchar música”, “jugar a la compu”.

Los juegos simbólicos, la despreocupación, el bienestar se manifiestan, y nuevamente los medios de comunicación y la informatización irrumpen significativamente; las voces de la infancia dan cuenta que los juegos y la vida al aire libre resultan agradables para la vida de los niños y en sus trazos la presencia de la tecnología emergen como constitutiva de sus vidas.



Morena, 4 años



Lucia, 6 años

En la propuesta de mirar a través de los ojos de sus padres se nombraron a sí mismos diciendo: “Se ve una niña bien, de cabello marrón, jugando”, “veo una chica estudiando con un lápiz en la mano”, “jugando con mi papá”, “haciendo las cosas que hago, cantar, dibujar, jugar al jockey, yendo a la escuela”, “yo, vestida con el pelo de mi mamá, la ropa de mi mamá, las botas de mi mamá, es que cuando mi mamá me mira se ve a ella, por eso me dibujé con la ropa y el pelo de mi mamá”.



Lucia, 6 años

A veces los desagrados y las preocupaciones son por demás elocuentes en la voz de la infancia: “no me gusta equivocarme”, “no me gusta tener vergüenza”, “no me gustan las muñecas sólo me gustan las barbies”, “no me gusta la oscuridad”, “no me gustan las personas groseras”, “no me gusta que me traten mal”, “me preocupa mi papá y mi mamá”, “me preocupa que mis abuelos y los que quiero mucho se mueran”, “me preocupan mis amigos y la familia, también la contaminación del aire y del sonido”.

Las representaciones de los niños sobre sí mismos no quedan circunscriptas al mundo de los niños, para sorpresa de muchos, la mirada trasciende su propio mundo y se dirige al de los adultos al que vinculan al trabajo y lo diferencian del propio mundo infantil, más amplio, rico y productivo, y a temas categóricos como la muerte, la contaminación ambiental, la vida de los adultos que los rodean, lo desconocido, el dolor por las pérdidas, fruto de sus sentires y de sus propias observaciones e interpretaciones.

A manera de apreciaciones finales...

El estudio no ha terminado, nos encontramos azorados por emergentes significativos que nos permiten vislumbrar las primeras conclusiones, que a manera de resultados provisionales, van delineando nuevos caminos para continuar indagando.

Hemos podido constatar que del siglo XVII al XXI, la infancia como construcción social ha sufrido transformaciones muy complejas desde su génesis, enunciación y expansión delimitante, para pasar al declive de sus características primigenias hasta el extremo de proclamar su crisis, inexistencia o desaparición. Es incuestionable que las representaciones sociales sobre la misma se han modificado al compás de la historia y de los cambios sociales, culturales, científicos y tecnológicos. Sin embargo, si bien los niños ya no son los mismos, lejos está la infancia de desaparecer...

Pareciera que estamos en condiciones de plantear una tesis controversial que muestra una novedosa involución: la desatención del adulto y las nuevas maneras de vincularse, generan desprotección en el niño, cada día más independiente, y que se encuentra solo para interpretar y construir la realidad “sin filtros” y “sin barreras” ante la información que consume; el niño aparece, nuevamente, como un adulto en miniatura.

Esta afirmación que planteamos, como provocación, de ninguna manera significa volver al pasado porque la infancia tiene su propia historia evolutiva; lo que queremos decir es que vestigios del pasado aparecen como elementos configurantes de una nueva representación social que se construye por el influjo de cambios en los adultos y de nuevos agentes subjetivantes que antes no existían, como la tecnología y los medios de comunicación. De esta manera, progresivamente los cimientos de una infancia construida de la mano de adultos responsables, que preservaban el tiempo y el espacio del juego simbólico; rasgo característico por antonomasia de la cultura de la infancia están siendo socavados generando una situación de

vulnerabilidad infantil como consecuencia del paso de la heteronomía a la autonomía de los niños. Lo que lleva a preguntarnos si estamos ante una nueva forma de abandono.

Permisividad y amistad, son nuevas maneras elegidas por los padres para vincularse con sus hijos. Estas formas llamativas de interacción ¿pueden ser tomadas como indicadores de su propia resistencia a asumir el rol paterno conjuntamente con las responsabilidades que esto implica? De ser así, ¿cuánta de esta responsabilidad es delegada a la escuela? Situación que confirmaría como verdadera la afirmación de docentes y padres, de que no es la infancia la que está en crisis sino el mundo adulto.

Ante esta compleja realidad, las afirmaciones taxativas de los educadores muestran “enojo” y a la vez, se sienten amenazados por características particulares de los niños que dan cuenta de una nueva cultura del aprendizaje infantil. Los niños aprenden cada vez más en contextos no formales y tecnologizados, el juego tradicional es desplazado por el juego virtual y, la escuela, aunque consciente de nuevos modos de aprender, sostiene una representación tradicional solventada en la idealización de los niños de antes que le impide adecuarse a las nuevas infancias de los niños que habitan las aulas, y por ende, es incapaz de ofrecer alternativas significativas desde la enseñanza. Si la tecnología, en palabras de los maestros representa el causal de todos los males, es lícito preguntarnos si estamos ante un nuevo prejuicio, producto de nuestra propia ignorancia o incompetencia.

Este enfado evidente de los educadores es depositado en los padres culpabilizándoles de desentenderse de su rol de primeros educadores. Con firmeza afirman que los niños cambiaron porque cambió la familia y porque los padres “ya no son los mismos”, se resisten a asumir sus responsabilidades de adultos.

Por consiguiente, la relación familia-escuela se configura como confrontativa, desde la perspectiva de los maestros, y colaborativa desde la perspectiva de los

progenitores. Situación que se agrava cuando los padres sienten la necesidad de que la escuela asuma nuevas responsabilidades que ellos ya no están dispuestos o no pueden asumir, a partir de la aceptación de la ruptura de la asimetría con el niño. Nos preguntamos al respecto, si la complejidad que implica ser padres hoy, y ejercer la autoridad, los lleva a asumir una actitud simplista de no implicación o de resignación ante el “no poder”.

En consecuencia, la alianza histórica constituida entre las dos instituciones responsables de la educación de los niños se está resquebrajando. ¿Es la causa de esta grieta, la existencia y convivencia de dos representaciones diferentes de niño y de infancia? ¿Cómo compartir entonces la tarea de educar?

Entre la dualidad y la polarización de miradas, la confusión de los adultos responsables de los niños se torna evidente, ante las certezas perdidas y la incertidumbre de las identidades infantiles poco precisadas. Mientras tanto, niños y niñas construyen su propia infancia abriéndose camino ante la perplejidad de padres y maestros..., como en el cuento de Rodari, *El camino que no iba a ninguna parte*, crecen dejando volar su pensamiento libremente, sin ideas preconcebidas por mitos o falsas creencias, para vivir el futuro y descubrir un mundo nuevo repleto de posibilidades que los adultos, por miedo o por no ser capaces de arriesgarnos, perdemos. Coincidimos con Lewin (2006) en que la clave es “repensar la infancia y sus problemas en la complejidad del mundo actual”.

La infancia es entendible desde la “metáfora del tablero”; niños y niñas hacen jugadas que nos desconciertan, incluso asistimos a un nuevo fenómeno sin precedente, el de la “inversión-reversibilidad de la asimetría”⁶ al enseñarnos y transmitirnos conocimientos que los adultos no poseemos. En palabras de Malaguzzi (Citado en Civarolo, 2008:10), “trabajar con los niños quiere decir llevar a cabo un quehacer con pocas certezas y muchas incertidumbres; aquello que (nos)

⁶ Civarolo, M.M. y Fuentes, A. Revista Diálogos Pedagógicos, N° 22, UCC, Octubre de 2013, p. 17.

salva el buscar, el no perder el lenguaje de la maravilla que, sea como sea, perdura en los ojos y en la mente de los niños.

Ante esta realidad, creemos como educadoras que la vieja frase de Rousseau (1944: 9) “comenzad pues, por estudiar mejor a vuestros alumnos, seguramente no los conocéis” tiene hoy más actualidad que nunca. Preguntarnos ¿quién es el niño o la niña? es un disparador incalculable de un montón de otras preguntas⁷ que pueden ayudarnos, como padres o docentes, a desentrañar el misterio de la infancia y, de esta manera, podremos acompañarlos en mejores condiciones en sus procesos de desarrollo.

Meirieu (2010:9) señala que “la llegada del niño es el mayor acontecimiento en la historia del hombre. No solo en cada vida en particular, sino en la historia del mundo. Esta llegada, al decir de Hannah Arendt y también de María Montessori, nos ayuda a no estancarnos en las satisfacciones inmediatas, nos estimula a proyectarnos más allá del presente, a identificar valores para el futuro: “¿Qué sería el hombre -se pregunta- sin el hijo que lo ayuda a elevarse?” Para educar “(...) tenemos que levantar la cabeza, dejar de compadecernos, acallar nuestra agitación interior de cuando en cuando. Descifrar en los berridos del bebé, en la locuacidad del niño que vuelve de la escuela o en el mutismo del adolescente, una llamada del futuro. Debemos reprimir nuestra exasperación para buscar pacientemente un camino posible con ellos. Un camino que suba... El futuro no está escrito, y eso determina nuestro imperativo: educar a los niños y niñas para que lo escriban.

Para que los niños sean capaces de escribir el futuro, desde un presente incierto como el que vivimos, es necesario construir las condiciones, el escenario, poner en acción una

puesta en escena arriesgada pero inevitable. Requiere que nosotros los adultos con valentía volvamos a mirar con ojos de niño la cultura de la infancia, que asumamos el rol que nos compete cual actores que asumen la representación asignada, y desde la puesta en práctica volvamos a proyectarnos desde nuestro mundo de adultos hacia el mundo de los niños. Son ellos quienes nos necesitan a su lado. El escenario es hoy, la puesta en escena es ahora, solo resta elevar el telón y volver a estar a su lado...los niños están allí, lápiz en mano, dispuestos a escribir el futuro.

Bibliografía

- Abric, J.C. *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán: México, 2001.
- Alsinet, C. *El bienestar de la infancia. Participación y derechos de los niños en una sociedad cambiante*. Ed. Milenio: España, 2000.
- Alzate Piedrahita M. V. *El “descubrimiento” de la infancia (I): Historia de un sentimiento*. En *Revista de Ciencias Humanas (formato digital)*, N° 30, Colombia, Feb. 2002. Disponible en <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev30/alzate.htm>
- Alzate Piedrahita, M.V. *Concepciones e imágenes de la infancia*. *Revista de Ciencias Humanas* (formato digital), Número 28, dic., 2001. <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev28/alzate.htm>
- Ariès, P. *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus: Madrid, 1987.
- Baquero, R. y Narodowski, M. *¿Existe la Infancia?*. *Revista IICE*, Año III, N° 6, Miño y Dávila: Buenos Aires, 1994.

⁷ ¿Cuáles son sus fortalezas, sus estilos de desempeño e intereses? Recién después planteamos ¿Cómo enseñarles?

- Battro, A. *Aprender hoy*. Papers Editores, Buenos Aires, 2002.
- Campos A. y otros. 2010. *Primera Infancia: Una mirada desde la neuroeducación*. OEA. En: <http://es.calameo.com/read/0001592542c9f68062594>.
- Carassei, M.A. El niño del mañana. ¿Quiénes son los niños hoy? *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías "Contexto Educativo"* (Soporte digital). Número 29. Año V. En: <http://contexto-educativo.com.ar/2003/5/nota-02.htm>
- Carli Sandra. *Notas para pensar la infancia en la Argentina. Figuras de la historia reciente*. Revista El Monitor, N° 10. <http://www.me.gov.ar/monitor/nro10/dossier3.htm>
- Carli, S. (Comp). *La cuestión de la infancia, (entre la escuela, la calle y el shopping)*. Paidós: Buenos Aires, 2009.
- Carr, N. *Superficiales. ¿Qué está haciendo internet en nuestras mentes?* Alfaguara, Buenos Aires, 2011.
- Casas, Ferrán. *Infancia y representaciones sociales. Revista del Instituto de Investigaciones sobre Calidad de Vida*. Universidad de Girona. (2006) En: <http://revistas.ucm.es/cps/11308001/articulos/POSO0606130027A.PDF>
- Civarolo, M.M. A dos voces: Hoyuelos habla de Malaguzzi y Reggio Emilia, *Revista Internacional Magisterio*, N° 34, Bogota, feb- marzo 2008. p. 10-19.
- Civarolo, M.M. *Al rescate de la actividad infantil*. EDUVIM, Villa María, 2011. Civarolo, M.M. *Bleichmar, Gardner y Piaget. Apreciaciones sobre la inteligencia*. EDUVIM, Villa María, 2010.
- Civarolo, M.M. *Las inteligencias múltiples. Detección de capacidades destacadas en los niños*. EDUVIM, Villa María, 2009.
- Cohen I., S. *Infancia y niñez en los escenarios de la posmodernidad*. Ponencia presentada en el IV Congreso Argentino de Salud Mental. Bs. As. 2009.
- Corea, C. y Lewcowicz, I. *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Lumen, Buenos Aires 1999.
- DeMausse, L. *Historia de la Infancia*. Alianza Universidad: Madrid, 1991.
- Dussel, I. *Hay una multiplicidad de infancias*. Entrevista a Valerie Walkerdine *Revista El Monitor de la Educación*, N° 10, pp. 38-40. 2007. En: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro10/dossier5.htm>
- Dussel, I. y Southwell, M. *La niñez contemporánea. Aportes para repensar a los sujetos de la escuela*. En: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro10/dossier1.htm>
- Hoyuelos, A. Las imágenes fotográficas como documentación narrativa, *Revista Infancia : educar de 0 a 6 años*, N° 133, ISSN <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=3060> 1130-6084, págs. 4-11. 2012.
- Hoyuelos, A. *La complejidad en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi*. Multimedios, México, 2003.
- Levin, E. *¿Hacia una infancia virtual? La imagen corporal sin cuerpo*. Nueva Visión: Buenos Aires, 2007.
- Malaguzzi, L. *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro-Rosa Sensat, Barcelona, 2001.
- Meirieu, P. *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*. Ariel: Barcelona, 2010
- Minzi, V. *Los chicos según la publicidad, (representaciones de infancia en el discurso del mercado de productos para niños)*, en Carli, S., 2009.
- Minzi, V. *Mercado para la infancia o una infancia para el mercado. Transformaciones mundiales e impacto local*. En: CARLI, Sandra (Dirección). *Estudios sobre comunicación, educación y cultural. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*, Editorial Stella-La Crujía ediciones: Buenos Aires, 2003.
- Narodowski, M. *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Aique Educación: Buenos Aires, 2008.

Piscitelli, A. *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de participación*. Aula XXI, Santillana, Buenos Aires, 2009.

Robinson, K. *El elemento*. Grijalbo: Buenos Aires, 2010

Rousseau, J.J. *Emilio o la educación*. Ed. Albatros: Buenos Aires, 1944.

Satriano, C. *El lugar del niño y el concepto de infancia*. *Revista de la Secretaría de Extensión Universitaria*. (U.N.R.). Extensión digital. Año 1, Número 3. 2008 <http://extensiondigital.fpsico.unr.edu.ar/n3-2008>

Sibilia, P. *La intimidación como espectáculo*. Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires, 2008.

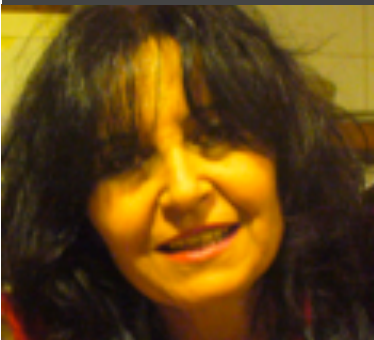
Walkerdine, V. Hay una multiplicidad de infancias En: *El Monitor de la Educación*, Nº 10, pp. 38-40. 2007. En: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro10/dossier5.htm>

Artículo concluido 10 de octubre de 2013

Cita del artículo:

Civarolo Arpón, M.M., Fuentes Torresi, M.A. (2013). Mirada de educadores y padres sobre la infancia actual. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), Vol.2(3), pp. 145-160. Publicado en <http://www.reladei.net>

Acerca de las autoras



María Angélica Fuentes Torresi

Universidad Universidad Nacional de Villa María

Mail: angelicafuentes2@hotmail.com
majutelufuentes@gmail.com

Lic. en Ciencias de la Educación. Profesora e investigadora de la Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina. Dicta la cátedra: Metodología de la Investigación Pedagógica, en la Universidad Nacional de Villa María.

Actualmente se desempeña como Sub Regente de los Niveles Inicial y Primario de la Educación en el Instituto Superior Jerónimo Luis de Cabrera, General Cabrera, Córdoba Argentina.

Integrante del equipo de la siguiente investigación en curso:

1. Estudio sobre las connotaciones socioculturales, psicológicas y pedagógicas del concepto de infancia en la actualidad.



María Mercedes Civarolo Arpón

Universidad Nacional de Villa María, Argentina

Mail: mmciva@hotmail.com mmciva@yahoo.com.ar

Dra. en Ciencias de la Educación. Profesora e investigadora de la Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina. Dicta las cátedras: Teorías del Aprendizaje, Didáctica General y Currículum; Metodología de la Investigación Pedagógica, en la Universidad Nacional de Villa María. Docente de Nivel Superior en Institutos Nacionales de Formación Docente (INFD), y de cursos de grado y de posgrado. Actualmente se desempeña como Secretaria de Investigación y Extensión del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas de la UNVM, Argentina.

Directora de las siguientes investigaciones en curso:

1. Estudio sobre las connotaciones socioculturales, psicológicas y pedagógicas del concepto de infancia en la actualidad.
2. La pedagogía de Loris Malaguzzi. Su concepción antropológica, teleológica y didáctica.

Autora de artículos en revistas especializadas y de diferentes libros:

1. **“La idea de didáctica. Antecedentes, génesis y mutaciones”**. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, Colombia, 2008;
2. **“Inteligencias Múltiples. Como detectar capacidades destacadas en los niños”**. EDUVIM, Villa María, 2009;
3. **“Bleichmar, Gardner y Piaget. Apreciaciones sobre la inteligencia”**. EDUVIM, 2010;
4. **“Al rescate de la actividad infantil”**. EDUVIM, Villa María, 2011;
5. **“El Diagnóstico pedagógico-didáctico (Dpd)”**. EDUVIM, Villa María, 2012.

Análisis de los materiales didácticos de una obra teatral infantil dirigida a los 2 años

Maria Teresa Vizcarra Morales

Ana Zuazagoitia Rey-Baltar

Pilar Aristizabal Llorente

Gema Lasarte Leonet

España

Analysis of the teaching materials used in a 2 year old children theatre play

Maria Teresa Vizcarra Morales

Ana Zuazagoitia Rey-Baltar

Pilar Aristizabal Llorente

Gema Lasarte Leonet

Spain

Resumen

La finalidad de esta investigación es analizar los materiales didácticos creados por la Compañía de Teatro Paraíso de Vitoria-Gasteiz, para la obra Kubik, dirigida a la etapa de 0-3 años, así como las posibilidades que ofrecen las acciones formativas presentadas ante el profesorado de las Escuelas Infantiles Municipales de la ciudad. El motivo y la preocupación de la investigación se ligan con la responsabilidad del equipo investigador por la formación inicial y permanente de maestras y maestros. Desde un planteamiento cualitativo se intentará analizar el trabajo a través de los materiales didácticos que la Compañía propone a las personas encargadas de la formación en las Escuelas Infantiles, ya que se considera al teatro y a la dramatización como instrumentos que pueden tener un alto valor pedagógico. Los resultados provienen de una investigación realizada en dos momentos, tras haber realizado la observación de la obra, se realizan dos entrevistas en profundidad con las personas de la Compañía, y en un segundo momento, se analizan los materiales didácticos y las observaciones sobre los talleres de formación, se realiza una

Abstract

The purpose of this research is to analyse the teaching materials that the Paraiso Theatre Company of Vitoria-Gasteiz has created for the theater-play Kubi, which is aimed at 0-3 year-old children; as well as to evaluate the possibilities that the training activities offer to the teachers of the Municipal Nursery Schools of the city. The concern of this investigation is related to the responsibility that the research team has for the initial and permanent teacher training. Taking into account that theatre and dramatization are considered tools with high pedagogic value, this study will analyze from a qualitative perspective, the teaching materials used by the Company with those responsible of the training in Nursery Schools. Results are obtained from the analysis of the teaching materials, from the observations made over the training workshops, and from the presentations given to the teachers about the materials. The research group has found key points of interest for the training. It is shown that the training activities conducted with the teachers are dealing with aspects related with socio-emotional development and spatial perception in

observación sobre cómo se lleva a cabo su presentación ante el profesorado. En las acciones formativas, el equipo investigador encuentra puntos de interés que son claves para la formación. Las acciones formativas realizadas con el profesorado inciden en aspectos relacionados con el desarrollo afectivo-emocional, y la percepción del espacio en la edad infantil. Se observa una mejora de las experiencias formativas de las educadoras, ofreciéndoles esta experiencia una oportunidad de acercar la escuela a la vida.

Palabras clave: Competencias, maestros y maestras, educación infantil, currículum infantil, materiales didácticos, dramatización.

early age. The training experiences of the educators showed improvements, which offer an opportunity to approach the school to daily life.

Key words: Competences, teachers, childhood education, child curriculum, didactic resources, dramatization.

Introducción

El teatro, en general, se basa en realizar una actuación frente a un público para lo que se utilizan diversas técnicas escénicas. Puede entenderse como una herramienta para comunicarse con los demás, pues facilita la expresión de sentimientos (Ramírez Carmona, 2009). En el trabajo de dramatización con niñas y niños pueden ser muy diversas las técnicas y recursos didácticos a utilizar, pero en cualquier caso, se debería tener presente el objetivo educativo, y que éste se adapte al momento del desarrollo psicológico de la etapa a la que va dirigida y así, según Chalmers (2011), cuando se trabajan propuestas de teatro con niñas y niños pequeños las propuestas deben generar seguridad, para que consigan hablar sin miedo y desarrollen habilidades interpretativas. Así, en cualquier contexto educativo, los aprendizajes son más fructíferos cuando se propicia un ambiente agradable, y se estimulan las emociones positivas (Rodríguez, Caja, Gracia, Velasco y Terrón, 2013), si los materiales didácticos tienen en cuenta estos factores tendrán un mayor valor pedagógico que si no los tienen en cuenta. El arte para bebés se entiende como “un ‘arte’ que debe interpretar su propio rol, como si fuera una ocasión única para encontrarse con el bebé y contaminarlo” (Frabetti, R., 2000, p. 7). De esta manera, solamente si el teatro se adapta a las necesidades de la evolución del bebé, solo si se convierte en una experiencia dinámica, podrá llegarle y podrá

conseguir despertar el deseo de compartir sus experiencias con la belleza que le rodea.

Dentro del currículum de Educación Infantil de la Comunidad Autónoma del País Vasco, decretos 12/2009 y 121/210, la Expresión Corporal se sitúa dentro del área de aprendizaje de los lenguajes, y está muy relacionada con el desarrollo cognitivo, motor y afectivo de niñas y niños. De tal manera que, se recomienda utilizar estrategias y recursos adecuados para cada etapa educativa en Expresión Corporal (Frejo y Mancha, 2008). Entre las competencias a desarrollar en el currículum de Educación Infantil, conviene subrayar aquellas competencias relacionadas con la creatividad, la comunicación y el pensamiento crítico. Ya que, según defienden muchos investigadores, estas competencias son importantes para el desarrollo psicosocial de la criatura, y pueden ser reforzadas mediante la educación basada en las artes (Hui y Lau, 2006; Moga, Burger, Hetland y Winner, 2000; Podlozny, 2000). La educación dramática puede favorecer dicho desarrollo de las niñas y de los niños, y así, en general, la dramatización se muestra como “un potente instrumento para el desarrollo de habilidades sociales y la educación en valores, por su fuerte carácter interpersonal y relacional” (Nuñez, L. y Navarro, R. M., 2007, p. 225).

Hay escasos recursos didácticos para la etapa infantil y un gran desconocimiento hacia los materiales didácticos existentes, y no suelen ser susceptibles de ser utilizados, ya que éstos suelen tener escasa difusión. Además de que existen muy pocas publicaciones científicas sobre teatro, y sobre educación infantil, el profesorado habitualmente tiene escasa formación y escaso contacto con el arte (Navarro, 2003). El profesorado de Educación Infantil suele tener miedos y complejos para introducir el arte y el teatro en el aula, porque creen que solo les corresponde a los profesionales específicos (Renoult, Renoult, y Vialaret, 2000). El teatro puede ser una actividad que favorezca los distintos tipos de alfabetización, y por tanto, puede ayudar en la facilitación de la comunicación y en el aprendizaje, así como, en las distintas formas de interacción (Haggerty y Mitchell, 2010).

En la etapa infantil existen diferentes momentos del desarrollo que ayudarán a establecer los objetivos educativos hacia los que dirigir determinados procesos, entre ellos, aquellos que desarrollen la creatividad y las competencias artísticas. Para un adecuado desarrollo de las capacidades perceptivo-motrices relacionadas con la conciencia y la memoria del niño o de la niña, es importante tener en cuenta conceptos como la organización espacio-temporal (fuera, dentro, cerca, lejos, día, noche, ayer, mañana), y algunos otros aspectos más abstractos, unos cualitativos (grande, oscuro, blando...), y otros cuantitativos (mucho, poco...), que solo consiguen comprenderse a través de las manipulaciones con objetos (Berruezo, 2008). Según Piaget (1961), los niños y las niñas pasan de las actividades lúdicas sensomotrices al juego simbólico, y de ahí, a los juegos de construcción y de reglas. Los recursos materiales que las criaturas utilizan en el juego simbólico facilitarán la expresión de sus sentimientos y experiencias, y les enseñarán una manera de estar y de ser en el mundo (Aucouturier, 2004). Las actividades expresivas pueden ayudar a desarrollar diferentes roles y representaciones, para lo que las criaturas deberán hacer uso de su imaginación y de su creatividad. Por tanto, los materiales didácticos que se utilicen en esta etapa deberían ser

simples e isomorfos, cercanos a las criaturas, y a ser posible, actualizados con las nuevas tecnologías (Licona, 2000). El teatro supone una elaboración de espacios que se van creando con las diferentes puestas en escena, o que pueden evolucionar en ellas (García del Toro, 2011), de tal manera, que una propuesta pedagógica de teatro puede conllevar la generación de un espacio de juego escénico.

El principal objetivo del presente estudio es analizar qué competencias impulsan los materiales y los recursos didácticos propuestos, y con ellos, se consigue el propósito de sensibilizar y acercar al profesorado de Educación Infantil a la obra, ya que esto incidirá en el acercamiento de las criaturas a la obra. Se analizarán si los planteamientos didácticos presentados han tenido en cuenta las etapas del desarrollo de las criaturas a las que se dirige la obra (2-3 años); y si se estimulan las competencias creativas, imaginativas y emocionales, que deberían ser aspectos fundamentales a desarrollar en una obra de teatro para un público infantil (Sormani, 2008). Este análisis se realizará a través de las opiniones del profesorado, de las expresiones vertidas en las entrevistas por el grupo de actores y actrices, así como, a través de las observaciones recogidas, comentadas y analizadas por el equipo investigador.

Método

Desde un planteamiento cualitativo, se intentará comprender y reinterpretar una realidad concreta. La investigación cualitativa exige una revisión y una reconstrucción de valores, creencias y actitudes, lo que permite resocializar a las personas. Quién investiga busca respuestas, la pregunta es una excusa para impulsar la investigación desde la praxis, realizando un análisis sistemático y metódico del hecho investigado (Flick, 2004).

Se ha pretendido activar un proceso de reflexión sobre el teatro y la formación del profesorado que se espera revierta posteriormente en un futuro en el alumnado de Educación Infantil. La responsabilidad de la

investigación ha sido trasladada a las personas implicadas tal y como proponen algunos autores (Bodgan y Biklen, 1982; Colás y Buendía, 1992; Goetz y LeCompte, 1988; Rekalde, Vizcarra y Macazaga, 2011; Vázquez y Angulo, 2003). Se realiza un estudio etnográfico en el que las personas se convierten en agentes de la investigación y al tiempo, en objeto de estudio de la misma (Valles, 2003; Vizcarra, Macazaga y Rekalde, 2013). Quién realiza una investigación etnográfica debe recordar detalles precisos (Morse y Richards, 2002), incluso aquellos datos que aparentemente no tienen importancia, ni cohesión entre sí. Esta investigación forma parte de un estudio superior titulado "EPETEI: Evaluación de un Programa Educativo Teatral dirigido a la Educación Infantil", perteneciente a una Convocatoria Universidad-Sociedad de la UPV/EHU, con evaluación externa de la APNE. Se ha realizado a lo largo de tres años, y, además, ha estudiado las opiniones de las y los estudiantes del Grado de Educación Infantil al ver la obra en presencia de niñas y niños de 2 años, observando sus reacciones ante la obra, y analizando la opinión de las educadoras/es que les acompañaban.

Participantes:

Participan en este trabajo tres personas de la Compañía de Teatro Paraíso, un actor, una actriz que también es maestra y la directora artística; en las actividades formativas participa un grupo de 15 maestras y maestros de Educación Infantil que trabajan en las Escuelas Infantiles Municipales de Vitoria-Gasteiz, así como, el grupo de investigación para realizar la observación y tomar las notas de campo, hay personas de este grupo que se integran en las acciones de formación.

Las estrategias e instrumentos que se han utilizado para obtener información:

En un primer momento, se realizó un visionado de la obra *Kubik* en una representación especial dirigida al alumnado de Magisterio de la

especialidad de Educación Infantil junto a un grupo de niñas y niños de dos años. Tras ello, se realizaron dos entrevistas en profundidad y un grupo de discusión con las personas de la Compañía antes que éstas entraran en contacto con las Escuelas Infantiles Municipales. Las entrevistas se recogieron en el taller de la Compañía, donde hacen sus pruebas, y proyectan sus trabajos. Las entrevistas versaron sobre el material y los recursos didácticos que se iban a dejar para utilizar en dichas escuelas antes de realizar la representación de la obra. Se centró el interés de las entrevistas en los objetivos que persiguen, y en su funcionalidad. La compañía mostró su intención de realizar formación con el profesorado de las Escuela Infantiles.

En un segundo momento, se realizaron las observaciones y las transcripciones de las sesiones de formación que se desarrollaron con el profesorado de las Escuelas Infantiles Municipales, y se analizó cómo era utilizado el material aportado por la compañía y las consignas y las dinámicas que utilizaban para facilitar su uso.

Cómo se ha realizado el análisis de la información:

La información recogida se organizó en función del sistema categorial que aparece en la tabla n.1. Se asignaron las diferentes unidades de análisis a cada una de las categorías y subcategorías que fueron definidas para perfilar su significado. Se recogen en dicha tabla también el número de entradas o de unidades de significado que se agruparon en torno a cada categoría. Para facilitar el análisis se ha utilizado el software NVIVO8 que permite el tratamiento de datos cualitativos. A continuación, se realizó el informe interpretativo, en el que se intentó buscar el significado que cada participante daba al hecho estudiado, siguiendo el orden marcado en el sistema categorial, a modo de hilo conductor en el relato (tabla n.1).

Se necesitan conocer algunas claves o códigos, para poder identificar de qué recurso ha sido extraído cada uno de los párrafos

recogidos en los resultados. Así, los instrumentos se han abreviado de la siguiente manera: entrevista (Entr); transcripción (trans); Observación (obs); grupo de discusión (GD). Para conocer quién es la persona informante, de dónde o de quién se recoge la información se utilizan los siguientes códigos: actores y actrices (ac1, ac2, ac3); talleres de formación (TF), Escuelas Infantiles (EI1 a EI5); y quién recoge la información (Inv1, inv 2...). La triangulación de los datos sirve para dar veracidad a la información recogida, que proviene de diferentes informantes y que fue recogida por diferentes investigadores e investigadoras, brindando de esta manera, un reflejo más fiable de la realidad.

Resultados

Antes de comenzar con el análisis de los materiales y recursos didácticos que utilizan para acercarse a las criaturas a la obra, se debe contextualizar cuál es el escenario marco en el que se realizan las diferentes acciones. En primer lugar, se describirá brevemente en qué consiste la obra de teatro *Kubik*, que comienza con una escenografía en negro sobre la que hay unas piezas de cartón blanco (ver figura n. 1) similares a las que se utilizan en las piezas de construcción que se emplean en psicomotricidad.

Los actores (una mujer y un hombre) juegan con las piezas. Más adelante, comienzan a aparecer proyectadas en ellas diferentes figuras, éstas son proyectadas por los actores a través de proyectores manuales, y así, proyectan un perro, una vaca, un bosque, unos trenes que se desplazan de manera convergente, y que están proyectados sobre las piezas blancas (ver figura n. 2). Las imágenes se suceden y se reinventan, produciendo una magia especial en las niñas y los niños que quedan atrapados en ellas, interactuando verbalmente con las personas que realizan la representación. Para que este trabajo teatral tuviera una buena acogida en los grupos de niñas y niños de 0-3 años de las escuelas infantiles, la Compañía preparó unos materiales didácticos que fueron llevados a las

escuelas, y que fueron presentados al grupo de docentes de las Escuelas Infantiles Municipales de Vitoria a través de varias acciones formativas que les acercaran a la propuesta teatral.



Figura n.1: Kubik, escenografía blanca sobre negro.

En este artículo se analiza y evalúa todo este proceso con la intención de que posteriormente este material pueda ser utilizado por las y los estudiantes de Educación Infantil en Magisterio. Se ha analizado la manera en que son utilizados los materiales didácticos y la manera en que son presentadas las acciones de formación ante el grupo de docentes, tal y como puede verse en la tabla n.1.

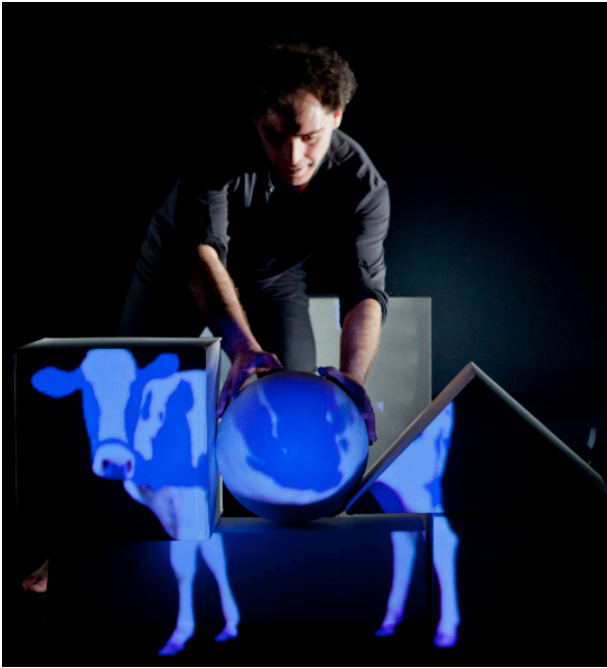


Figura n.2: Kubik, proyecciones sobre las figuras.

Categorías	Subcategorías	Unidades de significado	
		Nº	%
Material didáctico	Descripción del material previo	9	8,2
	La utilización de los colores	6	5,5
	Escenografía/ performance/ plano-volumen	18	16
	Juego de luces	9	8,2
	Las imágenes	3	2,7
Talleres de formación	Tres momentos	9	8,2
	La performance	12	11
	Caja misteriosa	15	14
	El cuento y el juego simbólico	6	5,5
	El papel del profesorado	8	7,3
	Las emociones	12	11
	La música	3	2,7
Total de unidades de significado		110	100

Fuente: elaboración por el equipo investigador responsable del proyecto EPETEI

Tabla n.1: El sistema categorial utilizado para analizar los materiales didácticos y su presentación ante el profesorado de Infantil.

Conversando sobre los recursos didácticos que se preparan para la obra:

La Compañía de Teatro Paraíso, habitualmente suele crear un material didáctico para cada una de las obras que llevan a las Escuelas Infantiles. Para este apartado se han tomado las transcripciones de las entrevistas y del Grupo de Discusión que fueron realizados a las personas de la Compañía. Según se relató en las entrevistas, la función de estos materiales es crear cierta preparación o sensibilización antes de ver la obra. Para la obra *Kubik*, llevaron un cubo (al que más adelante, en la formación llamarán la “caja misteriosa”). Al abrir la tapa del mismo, aparecían dos círculos de cartón en los que se hallaban pegadas las caras de los actores, aparecían también varios cilindros con imágenes relacionadas con los motivos que iban a aparecer en la obra, el agua, el bosque... Este material ha sido pensado para que permanezca en las Escuelas Infantiles, en las aulas, y con el que se buscaba conseguir una aproximación a la obra teatral.

“Con este material se quiere trabajar sobre la misma idea, aunque no coincide exactamente con el espectáculo. Abren la caja y están las fotos de los actores en la contratapa (hay dos piezas de corcho blanco, con una foto de la cara de los actores, que están asomando el rostro entre las piezas de la obra Kubik) se pueden pegar... una casa, un cilindro con el bosque, un prisma con los trenes, un puente, una pelota con rayas haciendo olas azules, que quieren evocar las olas del mar, una figura que es un arco...todo esto es un regalo que quedará en la escuela, con el que las educadoras y educadores se pueden identificar.” (Entr_ac1_inv 8)

El material de cartón era similar al de una construcción, material blanco, para impulsar la manipulación, el juego, la experimentación, pues permitía pegar figuras y animales.

“Este es el soporte cero sobre el que pueden jugar. Las piezas blancas que dejaremos

también se pueden complementar con otras” (Entr_ac2_inv2).

En el espacio los colores de la escenografía son negros y las figuras blancas, basándose en el contraste, para que de esta manera, cobren fuerza las figuras de colores que aparecerán después. Los objetos que la Compañía aporta a las escuelas infantiles, les acercarán a las emociones que despertará la obra, pero al tratarse de un material didáctico, la propuesta se personalizará.

“Son objetos que nos invitan a jugar, que van a crear expectativas, emociones. En el taller de formación se intentará dar a conocer lo que hemos creado. No se trata de dar una receta.” (Entr_ac1_inv2)

En las entrevistas mencionan el material que llevarán a los talleres que realizarán con el profesorado, son piezas grandes, que están desmontadas, que permiten realizar construcciones. Son piezas de cartón, planas con las que se construirá un espacio escénico. Con ellas, se realizarán escenografías y se proyectarán imágenes. Desean implicar al profesorado en transformar el espacio escénico, en el taller desean utilizar los objetos para jugar con el espacio, para experimentar y realizar una performance sobre la que plantear el trabajo. A juzgar por el número de entradas recogidas en esta categoría se le presta mucha atención a este aspecto.

“La idea es utilizar una escenografía para alimentar el trabajo que ellos hacen. Un espacio escénico que yo lo cambio, lo transformo, lo modifico. Esa construcción se puede llenar de las aportaciones y creaciones de los niños.” (Entr_ac2_inv2)

Los materiales didácticos suponen una oportunidad para entrar en la escenografía, permiten pasar del plano al volumen, ya que son piezas blancas geométricas que habrán de montar (como si de un recortable gigante se tratara) y ayudan para comenzar con el trabajo teatral.

“Lo que hacemos es darles algunas herramientas para que las modelen. Una vez que tenemos la escenografía plana, al darle volumen, podremos hacer una performance,

se puede hacer un espacio escénico para contar historias.” (Entr_ac2_inv2)

Las construcciones, las escenografías, la *performance*, el paso del plano al volumen... son conceptos que aparecen una y otra vez cuando se habla de los materiales didácticos. Quieren provocar el mismo tipo de juegos en las escenografías de los talleres y en las aulas, para que haya una transferencia de las emociones.

Se busca el acercamiento afectivo hacia la obra de teatro, además de utilizar unos materiales didácticos determinados, creen que se pueden utilizar también otros recursos, y así, utilizan el juego de luces. Plantean tareas para jugar con la luz y la oscuridad. Se reclama el interés del profesorado, y se brindan múltiples oportunidades de actuación. Como llevan muchos años inmersos en trabajos de este tipo, se refieren una y otra vez, el trabajo ya realizado en obras anteriores.

“Ponemos a los profesores a jugar con las criaturas, apagan las luces, juegan con linternas, para que cuando llegue el espectáculo no se asusten, porque hay niños que temen la oscuridad. (Ac1.) Es parte del juego de ser espectador juegan con las linternas, con los profes. (Ac2) Los profes cuando entran a la obra dicen: -no te preocupes, no tienen miedo, ya hemos jugado mucho con las linternas-. La oscuridad les da muchísimo miedo”. (GD_ac1, 2, 3_inv2)

Desde la perspectiva del actor y las actrices se menciona una y otra vez, que es una apuesta difícil el hecho de realizar un trabajo escénico con niñas y niños tan pequeños y con tan poca luz, ya que no es fácil trabajar en la oscuridad con este tipo de público. Los objetivos que desean conseguir con estas iniciativas son mejorar la comunicación con niñas y niños, y desarrollar las capacidades artísticas, de tal manera que se pueda desarrollar la sensibilidad para escuchar música, para bailar, pintar o para ver cualquier espectáculo.

“La idea es aprovechar las capacidades artísticas que tenemos con las personas

de las escuelas. Hay gente que hace cosas de danza, de música, que le gusta cantar, pintar. Tenemos unas capacidades artísticas que queremos poner en relación con lo que vayamos a hacer después". (Entr_ac2_in2)

"En todo caso, lo interesante es que queríamos expresar que existen muchas posibilidades de hacer las cosas". cosas. (Entr_ac2_in2)

Al tiempo que hablan de los objetivos que se persiguen con el material didáctico también expresan cuál es el objetivo de los talleres que desean realizar con el profesorado, ya que a través de ellos, se desean provocar vivencias relativas al juego, que se centren en la comunicación.

Observando los talleres de formación en las Escuelas Infantiles y la utilización de los materiales didácticos:

Esta parte se va a centrar en las observaciones, y las correspondientes transcripciones que fueron tomadas del material grabado en las sesiones de formación. El interés que llevó al grupo de investigación a analizar el trabajo que desde la Compañía se ha realizado con el profesorado de las Escuelas Infantiles vino dado por lo recogido en las guías de Titulación del Grado de Educación Infantil. En ellas, se especifica que se debería aproximar al alumnado a la sensibilización con el arte, y que se deberían desarrollar las capacidades artísticas a través de la admiración y la emoción. En la información recogida en las entrevistas se pudo observar que, el trabajo de la Compañía buscaba el juego con el espacio escénico a través de los materiales didácticos creados al efecto.

Se buscaba que el espacio pudiera transformarse y convertirse en un elemento sobre el que trabajar. Los objetos que se utilizan en la sesión de formación provocan la experimentación. La mayor parte de las actividades se realizan reforzando el trabajo cooperativo, ya que quieren crear lazos entre formadores para que en la presentación de la obra ante niñas y niños, se favorezca el clima y

se puedan utilizar nuevos recursos afectivos. Así, queda recogido en la transcripción del audio recogido en los talleres de formación.

"Dinamizadora: Vamos a meter todo dentro de la caja sorpresa. Nos vamos a juntar, según estamos en cada una de los espacios. Y nos vamos a poner por grupos en uno de los cartones blancos que tenemos por allí. Es... para que tengáis más auxiliares para manipular". (Obs_TF_inv7)

Opinan que solo puede conseguirse una formación de calidad a través de la emoción, el aprendizaje debe pasar por la emoción, tanto en las criaturas, como en la formación de docentes. Defienden que es necesario sentir para aprender, y para transmitir.

"Lo más importante del taller era que la información pasa por vivir la emoción, para poder transmitirla. Se subrayan el tacto, el movimiento y la actitud corporal." (Obs_TF_inv7)

Los materiales didácticos guían las sesiones y talleres de formación en las Escuelas Infantiles. La metáfora de la obra es la construcción, cada persona en los talleres construye una figura de cartón, mientras otra persona con un material similar pero diferente, construye un espacio escénico. De ahí, se llega a la performance, pero siempre basándose en esa primera inspiración que ha llegado desde la pieza de cartón, se puede observar la similitud con algunas de las propuestas que desde la psicomotricidad se hacen en los salones de infantil.

En los talleres formativos se distinguían tres fases: antes del trabajo escénico que coincide con la acogida, el tiempo de escenificación y la fase posterior en la que se hace la valoración. En la primera acción formativa, los participantes estaban sentados en círculo, y en medio la caja misteriosa, sobre una tela roja, varios círculos blancos con imágenes de la obra (similares a los círculos blancos con las fotos de los actores que llevaron a las escuelas); en la segunda acción formativa, se construyen las piezas geométricas y las personas estarán repartidas por el espacio; en la tercera acción formativa

con las grandes figuras geométricas construidas se han creado tres escenarios para escenificar un cuento; y al final, se realiza una reflexión.

“El primer trabajo: Transformar lo plano, y ganar volumen, es toda una experiencia, y así, uno de los maestros dice; -¡Ah, ya sé...! con los niños yo voy a hacer eso: montar y desmontar-. El segundo trabajo, una vez construida la forma geométrica, es válido para crear el espacio escénico. Nos repartimos en 4 espacios (en cada uno de los espacios manda una persona, y el resto construye cumpliendo sus órdenes). El tercer trabajo: se construye también una historia.” (Obs- EI3_inv8)

En la primera acción formativa, los objetos de la “caja misteriosa” (el material que ya habíamos visto en el taller de la Compañía), se sacaron uno a uno, presentando todos los objetos que aparecerán después en la obra Kubik, para con ello, despertar el deseo de conocer. En esta acción formativa, el profesorado da los primeros pasos para moverse y conocer el espacio, se consigue la apropiación del espacio para vencer el miedo a ese espacio escénico, por ello, puede trabajarse con las niñas y los niños antes de ver la obra.

Entre dos personas recogen una de las figuras, y por otra parte, realizan la performance, con una corta interpretación basada en la improvisación, aprovechando la metodología y los recursos escénicos.

“Además de construir figuras cada grupo decora y personaliza los materiales que ha utilizado, se completan con pinturas, algodones de colores, cuerdas, papel higiénico, cintas, plumas... Primero hablan entre sí, y después preparan lo que van a hacer. En la performance no pueden hablar, todo se realiza con la mirada, y deben expresarse con e cuerpo”. (trans_TF_inv1)

En la segunda acción formativa, las grandes figuras geométricas se han construido entre tres o cuatro personas. Con cada figura de cartón se pasaba del plano, al volumen. Al

terminar, vestidos con ropas negras y amarillas, se ha decorado cada figura, las personas vestidas de negro cumplían el papel de constructores, y los amarillos son el espíritu de la creación. En esta actividad, se crean los personajes. Al pedir que no utilizarán las palabras, se potencia la expresión corporal, toman gran importancia la mirada y el movimiento.

“Se reparten bolsas de plástico, negras para los constructores, y amarillas para los espíritus creadores.” (trans_TF_inv1)

El objetivo de esta acción formativa es despertar la curiosidad por la obra, a veces, se necesita ayuda.

“En el suelo estaban las imágenes y un cubo, que se quedó en el centro y una actriz con una sonrisa dice: -¿qué será?- Hace preguntas al profesorado: -¿Quién se atreve a mirar qué hay en la caja?-.” (trans_TF_inv1)

Se utiliza la caja misteriosa para hacer presente las emociones, para despertar el deseo por el arte y encender la curiosidad. Viendo los comentarios y las expresiones de los participantes parece que se consigue.

“Es importante el vínculo del teatro con la vida, en este caso, de la escuela”. (trans_TF_inv10)

Cada participante juega y disfruta de diferentes maneras, juegan con los colores con ayuda de la música y de la escenografía, trayendo sentimientos y recuerdos.

La tercera acción formativa, contar el cuento. Se debe poner atención en la escenografía, en la organización del espacio utilizando las grandes figuras geométricas. Se reparte en fases: cuenta cuentos - escenificación, y en tres espacios. En grupos de tres construyen su espacio y cuentan su parte. Todos los días se cuentan cuentos en Educación Infantil, por tanto, es importante el nuevo recurso que aparece con la escenografía: la utilizan para organizar el tiempo y el espacio de otra manera, utilizando los objetos y la escenografía para construir y manipular, para enriquecer la actividad cotidiana.

“Vamos a hacer una pequeña experiencia con una historia que todas conocemos, que es muy clásica. Un grupo de tres que pueda venir conmigo, un grupo que seáis tres. Aquí podríamos tener el vestido todos iguales porque vamos a contar la historia a tres. ¿Cómo se cuenta la historia a tres? Bueno... ¿Qué espacios tenemos en la historia?” (trans_TF_inv7)

En cuanto al juego simbólico, se puede decir que el profesorado se mueve por el espacio manipulando los objetos, y moviéndose mientras sienten la música, y expresan muchas emociones.

“Esa pieza la movemos en el espacio, seguir escuchando la música sin dejar de mirar la imagen. ¿A qué te recuerda la imagen? (se acaba la música). ¿Va? Es el movimiento, pequeñas imágenes, pequeños fragmentos que aparecen. ¡Eh!, ¿qué os viene a la cabeza? ¿Qué tenéis en la mano? ¿Qué os recuerda? Participante: Un espectáculo de magia.” (trans_TF_inv7)

El espíritu constructor del profesorado, les convierte en responsables de la realidad y la experiencia, dándose cuenta del trabajo tan importante que realizan y conociendo el espacio de la creatividad. Las personas de la Compañía buscan visibilizar esta función.

“...os vamos a proponer algunos caminos para que ese juego de construcciones os sirva, os inspire. Vamos a explorar dos o tres caminos para hacer algunas intervenciones en el aula que arropen o enriquezcan el trabajo que hacéis habitualmente, o de contar historias, o de trabajar.” (trans_TF_inv7).

La preparación del profesorado, busca la unión entre la escuela y la vida. La relación que surge cada día con las criaturas, describe los momentos más importantes del trabajo del profesorado. Se explicita desde la Compañía, la importancia de la labor del profesorado, ayudando con ello a construir la identidad del profesorado de Educación Infantil.

“...trabajáis con ellos y con ellas todos los días, éste es un momento muy importante. Es el momento en el que nace el

deseo de ir a ver el espectáculo, algo muy importante va a suceder en el corazón de la escuela. Somos partícipes de sus deseos.” (trans_TF_inv10)

Además, con la formación permanente se ofrece al profesorado la oportunidad de reflexionar sobre lo realizado:

“Hemos visto el momento de generar una emoción, hemos visto la posibilidad de explorar otros materiales y otras posibilidades, y sobre todo, hacer crecer todas la potencialidades artísticas que tenéis, que son muchas. Por ese trabajo invisible que tenemos en la escuela parece que no hacemos nada importante.” (trans_TF_inv7)

En todas las tareas hay un momento de reflexión, es una oportunidad para expresar los sentimientos y las emociones y para entrar en interacción con los objetos.

“Jugar con las imágenes sobre los objetos, y con esta idea de que los niños y las niñas sientan que hay algo para manipular, no es solamente para contemplar, así, de una manera pasiva.” (trans_TF_inv7)

Siempre teniendo en cuenta el mundo de niñas y niños, y sus maneras de actuar. Se experimenta y se busca el acercamiento a las vivencias, con el fin de llegar al propio conocimiento. Para realizar la última acción formativa, se vuelve al primer escenario, todas las personas sentadas en corro tomando una de las imágenes que había en el centro, resumen lo sentido en la sesión con una sola palabra, una emoción, que pone punto final. Las últimas palabras son para dar las gracias, y para invitar a disfrutar del aprendizaje. El movimiento, el juego, la música, la experimentación han sido los compañeros que han acompañado a la teatralización y a la dramatización.

Esta investigación es una oportunidad para compartir las cosas importantes que pasan en la escuela, dando importancia a las vivencias que pueden llegar a tener las futuras maestras y maestros, hoy en formación. La investigación realizada sirve para conocer experiencias que enriquezcan estas experiencias.

“Las cosas, a veces, parece que se quedan solo en las personas que lo hemos vivido, en el interior de las escuelas... pero ocurren cosas muy importantes y es importante que podamos hacerlas visibles y compartirlas.” (trans_TF_inv7)

Todo este trabajo ha sido estudiado para que fuera presentado al alumnado de magisterio. Así, de un grupo de discusión se recoge una de las voces que muestra el efecto que causó la obra de teatro en el alumnado de magisterio que pudo, junto con criaturas de 2 años, ver cómo se conectaron las criaturas con ella.

“Hemos podido ver la obra y la importancia que ésta ha tenido para niñas y niños, o sea, el significado que tenía para ellos, cuando se ríen, cuando se sorprenden, cuando les ha gustado. No sé para mí eso ha sido muy interesante, ver la conexión, o la manera en que se han enganchado a la obra, y las reacciones de los niños.” (GD_alum EI_inv9)

Además de mencionar la importancia de conocer lo que se hace en las Escuelas, en opinión del equipo investigador, la propia observación y el trabajo de descripción de las situaciones se convierte en un material de gran validez para el alumnado de magisterio.

Discusión

El grupo de investigación considera que los materiales didácticos creados para la obra surten el efecto que pretenden al acercar al profesorado y por tanto, a las criaturas a la obra, ya que ayudan a maestras y maestros a superar algunos de los complejos docentes de los que nos hablan Navarro (2003) y Renoult, Renoult, y Vialaret (2000). Los materiales logran la aproximación a la obra, incidiendo en el desarrollo afectivo de las personas implicadas, en su desarrollo psicosocial, tal y como preconizan Moga, Burger, Hetland, y Winner (2000). Acercan a los participantes al espacio escénico haciéndoles apropiarse de él, para manejar mejor las emociones y comprender las relaciones espaciales abstractas (Berruezo, 2008).

En cuanto al trabajo realizado con el profesorado, las construcciones, la manipulación de los objetos y los cambios del plano a volumen, inciden en la comprensión de la escenografía, tal y como apunta Berruezo (2008). Incide también en la percepción del espacio. Este aspecto atiende a una de las facetas de las capacidades creativas e imaginativas por las que apuestan diferentes autores para el desarrollo infantil (Hui y Lau, 2006; Licon, 2000).

Gracias a la formación, las maestras y maestros han tenido la oportunidad de experimentar, sentir y vivir lo que recibirán con la obra. Para lograr este objetivo, las personas de la Compañía han intentado realizar un acercamiento a través de la sesión de preparación, y han dado información sobre la obra y sobre el universo de niñas y niños. Por tanto, podríamos decir que los materiales y recursos didácticos y la utilización que de ellos se hace en las acciones formativas realizadas por la Compañía Teatro Paraíso, además de suponer una buena aproximación para llegar a la obra, son recomendables, para conseguir una educación integral, pues ofrece recursos pedagógicos al profesorado, dando a éstos la oportunidad de entrar en contacto con el mundo del teatro y del arte, tal y como proponen Frejo y Mancha. (2008). Este tipo de trabajo puede ser una oportunidad para conectar la escuela con la vida.

Referencias bibliográficas

- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y de la práctica psicomotriz*. Barcelona: Graó.
- Berruezo Adelantado, P. P. (2008). El contenido de la psicomotricidad. Reflexiones para la delimitación de su ámbito teórico y práctico. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 62 (22-2), 19-34.
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología en la investigación cualitativa*. Madrid: La Muralla.
- Bodgan, R. C. y Biklen, S. K. (1982). *Qualitative research for education: an introduction*

- to theory and methods. Londres: Allyn and Bacon.
- Chalmers, D. (2011). *Teatro, 3-6. Guía práctica para enseñar teatro a niños y niñas de infantil*. Barcelona: Graó.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos*. Medellín: Contus.
- Colás, M. P. y Buendía, L. (1992). *La investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- DECRETO 12/2009, de 20 de enero, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil y se implantan estas enseñanzas en la Comunidad Autónoma del País Vasco. BOPV de 30 de enero de 2009
- DECRETO 121/2010, de 20 de abril, de modificación del Decreto por el que se establece el currículo de la Educación Infantil y se implantan estas enseñanzas en la Comunidad Autónoma del País Vasco. BOPV de 7 de mayo de 2010.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Frabetti, R. (2000). Una premessa: Il sogno proibito. In R. Frabetti, M. Manferrari, F. Marchesi y P. Vassuri (eds.) *Il nido e il teatro, adulto e bambino: un rapporto da soggetto a soggetto* (pp. 7-13). Bologna (Italia): Pendragon edizione.
- Frejo Vacas, O. y Mancha Alcalá, M. J. (2008). La Expresión gestual y corporal en infantil. *Innovación y experiencias educativas*, 12. http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Nu_m_e_r_o_1_2/VARIOS_EXPRESION.pdf. Consultado 8/05/2012.
- García del Toro, A. (2011). *Teatralidad. Cómo y por qué enseñar textos dramáticos*. Barcelona. Graó.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Haggerty, M. y Mitchell, L. (2010). Exploring curriculum implications of multimodal literacy in a New Zealand early childhood setting. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18 (3), 327-339.
- Hui, A. y Lau, S. (2006). Drama education: A touch of the creative mind and communicative-expressive ability of elementary school children in Hong Kong. *Thinking Skills and Creativity*, 1, 34-40.
- Licon, A. L. (2000). La importancia de los recursos materiales en el juego simbólico. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 14. <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n14/n14art/art142.htm> Consultado 20/04/2012.
- Moga, E., Burger, K., Hetland, L. y Winner, E. (2000). Does studying the arts engender creative thinking? Evidence for near but not far transfer. *Journal of aesthetic education*, 34(3/4), 91-104.
- Morse, J., y Richards, L. (2002). *Read me first-for user's guide to qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Navarro Solano, M. R. (2003). La formación inicial del profesorado en las universidades públicas españolas para el uso de la dramatización en el aula. *Enseñanza*, 21, 181-198.
- Núñez Cubero, L. y Navarro Solano, M. R. (2007). Dramatización y educación. *Teoría de la educación*, 19, 225-252.
- Piaget, J. (1961). *La Formación del Símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Podlozny, A. (2000). Strengthening verbal skills through the use of classroom drama: A clear link. *Journal of aesthetic education*, 34(3/4), 239-275.
- Ramírez Carmona, I. (2009). Didáctica de la dramatización en educación infantil. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 15. http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_ense-csifrevistad_15.html. Consultado 4/06/2012
- Rekalde, I.; Vizcarra, M. T. y Macazaga, A. M. (2011). La aventura de investigar. Una

experiencia de investigación-acción participativa. *Aula abierta*, 39(1), 93-104.

Renoult, N., Renoult, B. y Vialaret, C. (2000). *Dramatización infantil: Expresarse a través del teatro*. Madrid: Editorial Narcea.

Rodriguez, R. M., Caja, M. M., Gracia, P., Velasco, P.J. y Terrón, M.J. (2013). Inteligencia emocional y educación: la conciencia corporal como recurso. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 213-241.

Sormani, N. L. (2008). Espacio e ideología en el teatro para niños. *Revista del CCC*, 2. <http://www.centrocultural.coop/revista/articulo/44/>. Consultado 17/06/2012

Vallés, M. S. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis sociología.

Vázquez Recio, R., y Angulo Rasco, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Aljibe.

Vizcarra, M. T., Macazaga, A.M. y Rekalde, I. (2013) El proceso de acompañamiento en la construcción participativa de una normativa. *Revista Española de Orientación y psicopedagogía*, 24 (1), 110-120.

Artículo concluido el 28 de mayo de 2013

Cita del artículo:

Vizcarra M.T., Zuazagoitia, A., Aristizabal, P. y Lasarte, G. (2013): Análisis de los Materiales Didácticos de una obra teatral infantil. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), Vol.2(3), pp. 161-175. Publicado en <http://www.reladei.net>

Acerca de las autoras



Maria Teresa Vizcarra Morales

E.U. de Magisterio de Vitoria-Gasteiz

**Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)**

Mail: mariate.bizkarra@ehu.es

Titular de Universidad en la E.U. de Magisterio de Vitoria-Gasteiz (UPV/EHU). Licenciada en Educación Física y Doctora en Ciencias de la Educación. Ha realizado investigaciones en ámbitos como: deporte escolar, habilidades sociales, resolución de conflictos, y construcción participativa de normas de convivencia. Y publicaciones de desarrollo motor infantil y expresión corporal. Actualmente dirige un proyecto de investigación Universidad- Sociedad sobre teatro, con el código US11/09, entre la UPV/EHU y Teatro Paraiso S.L. con una subención de 13.000 euros, titulado: EPETEI: Evaluación de un Programa Educativo Teatral para Educación Infantil.



Ana Zuazagoitia Rey-Baltar

E.U. de Magisterio de Vitoria-Gasteiz (España)

**Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)**

Mail: ana.zuazagoitia@ehu.es

Es Profesora adjunta de la UPV/EHU. Doctora en Ciencias de la Actividad Física. Ha realizado investigaciones en: salud y actividad física, ejercicio físico y hábitos de vida saludables. Ha realizado publicaciones en torno a la medición de la actividad física, y sobre el ejercicio en personas con alguna enfermedad. Actualmente participa como investigadora en un proyecto de investigación universidad- sociedad sobre teatro.



Pilar Aristizabal Llorente

E.U. de Magisterio de Vitoria-Gasteiz (España)

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Mail: p.aristizabal@ehu.es

Doctora en Pedagogía por el Departamento de Didáctica y Organización Escolar (UPV/EHU). Imparte docencia en el ámbito de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Ha participado en programas de innovación curricular y metodologías activas. Investigadora en el proyecto Universidad- Sociedad EPETEI (Evaluación de un Programa Educativo Teatral para Educación Infantil) que se está desarrollando de manera interdisciplinar por un equipo de docentes de Magisterio.



Gema Lasarte Leonet

E.U. de Magisterio de Vitoria-Gasteiz (España)

Departamento de Didáctica de la Lengua y la literatura

Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Mail: p.aristizabal@ehu.es

Licenciada en Ciencias de la Información y doctora en Ciencias Literarias. Es profesora adjunta en la E.U. de Magisterio de Vitoria-Gasteiz. Las líneas de investigación y publicaciones se centran en las competencias lectoras y el género, el género sobre todo en las didácticas de la literatura.

Las posibilidades de movimiento del cuerpo infantil en las imágenes de libros de texto de Educación Infantil

Vladimir Martínez Bello

España

Resumen

Los libros de texto transmiten contenidos implícitos acerca de normas, valores y creencias. El objetivo del presente estudio consistió en analizar las posibilidades de movimiento del cuerpo infantil en las imágenes de libros de texto colombianos de educación infantil (Grado de Jardín, 4 años). Las imágenes fueron estudiadas a través de un análisis de contenido con un sistema previamente establecido de categorías e indicadores. Los resultados señalan que los libros de texto garantizan una visibilidad de niños y niñas, donde las posibilidades de movimiento son diversas y no dependen del género. Las imágenes ubican los cuerpos de niños y niñas en lugares bien al aire libre, en el medio natural, así como también en espacios bajo techo. De los 247 cuerpos infantiles representados en las imágenes no se representa un cuerpo con algún tipo de discapacidad. Los tres libros de texto colombianos de educación infantil a pesar de representar igualdad de los niños y niñas y sus posibilidades de movimiento, excluyen los cuerpos con discapacidad y fomentan un cuerpo único que puede moverse y ubicarse a través de formas y en

Possibilities of body movement in very young children in the pictures presented in early childhood education textbooks

Vladimir Martínez Bello

Spain

Abstract

Textbooks for very young learners transmit implicit content about norms, values and beliefs. The aim of this study is to analyze the body movement possibilities of children in pictures from Colombian early childhood education textbooks (4 year-old pupils). The pictures were examined via a content analysis of previously established system categories and indicators. The results indicate that the textbooks guarantee visibility of boys and girls, where the possibilities of motion are diverse and do not depend on gender. The pictures present the bodies of boys and girls outdoors in the natural environment, as well as indoors. Of the 247 children's bodies represented in the pictures, there is no representation of disabled bodies. Although the three Colombian early childhood education textbooks represent an equal status among children as regards their ability to move, they exclude disabled bodies and promote a single type of body that can move about in different ways and in different places. The pictures reinforce a single body type that appears and participates actively in school and society. At the same time they deny the social and cultural reality demanded by the

lugares diversos. Las imágenes refuerzan un cuerpo único que acude y participa activamente de la escuela y la sociedad, y niega la realidad social y cultural que demanda la necesidad de convertir a la escuela tradicional en escuela inclusiva.

Palabras Clave: Cuerpo, libros de texto, movimiento, educación infantil

need to transform the traditional school into an inclusive one.

Key Words: Body, textbooks, movement, early child education

Introducción

Los libros de texto son instrumentos que permiten mejorar el proceso educativo (Montagnes, 2000). En los últimos años han sido objeto de distintos análisis, entre los que se destacan aquellos relacionados con su contenido implícito y el reforzamiento de modelos dominantes que generan discriminación (Colás-Bravo, 1989). Es decir, los libros de texto se encuentran entre dos posiciones contrarias. Se pueden convertir en elementos que garanticen y faciliten la experiencia educativa o por el contrario, generar espacios de discriminación y exclusión a través de falsas representaciones sobre el sexismo, manifestaciones de racismo, formas corporales dominantes así como actitudes distorsionadas sobre la atención a las personas con algún tipo de discapacidad (Bruguelles, 2009; Hardin y Hardin, 2004; Martínez-Bello, 2012).

Las Organizaciones Internacionales relacionadas con la primera infancia han señalado que la comunidad académica debe formular alternativas a los modelos dominantes construidos a partir de falsas creencias presentes en los materiales curriculares (Montagnes, 2000; Bruguelles, 2009). Una alternativa a la escuela tradicional que puede vencer éstas barreras que obstaculizan el ejercicio del derecho a la educación, tiene como núcleo los principios de la escuela inclusiva (UNESCO, 2009). Estos principios, son el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias de cualquier tipo y de esta forma, construir una sociedad más integradora. En el ámbito de la atención a las necesidades educativas especiales, para el presente trabajo se utilizará

el concepto de *Discapacidad* a la luz de las normas internacionales y de aquellas directrices en el ámbito educativo que tienen elementos comunes (Ríos, 2003; ONU, 2006). Según esta perspectiva, las personas con algún tipo de discapacidad son aquellas que tienen deficiencias de algún tipo que, al interactuar con diversas barreras, éstas puedan impedir su participación plena en igualdad de condiciones las demás (ONU, 2006).

Como ha señalado la Teoría Crítica de la Educación, la intención de la Escuela consiste entre otras, en demostrar que el currículum es un espacio político de construcción de significados (Gimeno, 1991; Giroux, 1992;). En el ámbito de la educación física, diversos teóricos han señalado que el concepto del cuerpo no solo está constituido por una concepción biológica, sino que también la influencia de la realidad social y cultural construye el concepto del cuerpo (Kirk, 2002). Bajo esta mirada, un objetivo específico de la educación infantil en Colombia es “el conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción, así como la adquisición de su identidad y autonomía” (Ley 115 de 1994). De esta manera, el cuerpo se convierte en foco de producción y reproducción de las prácticas corporales que afectan no solo en el currículum escolar sino el conocimiento de sí mismo y de los otros. El presente estudio por tanto, surge con la intención de develar los significados implícitos de las imágenes de libros de texto de educación infantil dirigidos a niños y niñas del grado de *Jardín* (4 años).

Para el conocimiento del que esto escribe, no existen estudios en el ámbito latinoamericano que analicen la forma en que se representa el cuerpo infantil y sus posibilidades de movimiento en libros de texto actuales, salvo un pequeño estudio de caso de un libro de texto de *Pre-Jardín* publicado hace dos décadas (Martínez-Bello, 2012). A pesar del papel que juegan las imágenes en la primera infancia (Selander, 1990) no existen estudios que se hayan centrado en la representación del cuerpo en libros de texto para este nivel educativo. La realidad social y cultural de los países de América Latina fomenta el interés por determinar si los materiales curriculares fomentan la atención a la diversidad en cualquiera de sus formas o si por el contrario mantienen modelos de comportamiento dominantes que generan exclusión. Bajo esta línea, Vaca-Escribano (2005) señala que es necesario superar la idea de que solamente el tratamiento del cuerpo infantil está centrado en su higiene, cuidado y alimentación, cosa de suma importancia, pero donde se echan de menos el análisis de elementos culturales que construyen el tratamiento del cuerpo en el aula de educación infantil. De esta manera la pregunta problema que guiará el desarrollo del estudio será: ¿Cómo se representan las posibilidades de movimiento del cuerpo infantil en las imágenes de libros de texto colombianos de educación infantil (Grado *Jardín*, 4 años)? Para ello el objetivo principal consiste en determinar, de acuerdo a un conjunto de categorías como el género, el nivel de actividad motriz, el espacio y la discapacidad, la forma en que se representa en las imágenes el cuerpo infantil y su relación con el movimiento.

Metodología

El presente trabajo estudió a través de un análisis de contenido, 247 cuerpos infantiles representados en las imágenes de tres libros de texto de educación infantil del grado de *Jardín* (4 años). Según el Decreto 2247 de 1997 la prestación del servicio público educativo del nivel infantil en Colombia en la edad

comprendida entre los tres y los cinco años es: *Pre-Jardín*, dirigido a niños y niñas de 3 años de edad; *Jardín*, dirigido a niños y niñas de cuatro años y; *Transición*, dirigidos a niños y niñas de cinco años. En el presente estudio se han estudiado libros de texto del grado de *Jardín*. El principal criterio de selección de estos libros de texto fue que las editoriales estuviesen entre los primeros dos lugares de venta de libros en el mercado colombiano. De esta manera, se asegura que las conclusiones puedan ser representativas. Las editoriales que cumplieron este requisito fueron la editorial Santillana y la editorial Voluntad. En el año 2009, según el informe del grupo editorial Carjaval S.A., éste adquirió la producción del grupo editorial Norma pero continuó publicando bajo ese mismo sello editorial. Por esa razón se consideró importante también estudiar su libro de texto. Los libros de texto analizados fueron: Caracol C (Editorial Santillana), Consentidos C (Editorial Voluntad) y Caramelo 3 (Editorial Norma). El análisis de contenido utilizó un sistema de categorías utilizado en el análisis de las imágenes de libros de texto (Maureen y Barbara, 2010; Taboas y Rey, 2012; Martínez-Bello, 2012), modificado para al sistema educativo infantil. Las categorías utilizadas fueron: Género, nivel de actividad motriz, espacio y discapacidad. Los indicadores para la categoría Género fueron: Masculino, Femenino y No se Distingue. Los indicadores para la categoría Nivel de Actividad Motriz fueron: Estático, Motricidad fina y Motricidad gruesa. Los indicadores para la categoría Espacio fueron: Bajo techo, Aire Libre, Medio Natural y No se Distingue. Y finalmente, los indicadores para la categoría Discapacidad fueron: Sin discapacidad y Con discapacidad. En el proceso de construcción de categorías se consultó a dos expertos y éste fue reelaborado. Tres observadores analizaron las imágenes y se aplicó el índice Kappa de Fleiss. Para el análisis estadístico de los resultados se procedió de la siguiente manera: 1. Las variables Género, Actividad Motriz, Espacio y Discapacidad fueron analizadas a través del estadístico chi-cuadrado al interior de cada Editorial para observar si los distintos indicadores se distribuían de forma uniforme o no. Una vez hecho esto, se procedió a estudiar

la asociación entre las variables Actividad Motriz y Espacio frente a la variable Género en los dos países a través de una tabla de contingencia y estadístico chi-cuadrado. En caso de no encontrar asociación entre las variables, se procedió a realizar un análisis de correspondencia combinando las editoriales. El análisis de correspondencia es un método de representación de filas y columna de una tabla como puntos en un mapa, que permite representar las similitudes y diferencias entre filas y entre columnas, así como la asociación entre filas y columnas. En todos los casos se aceptaron diferencias estadísticamente significativas con valores de probabilidades inferiores a 0.05. Se utilizó el programa estadístico SPSS versión 19.

Resultados

Agrupación y Editorial

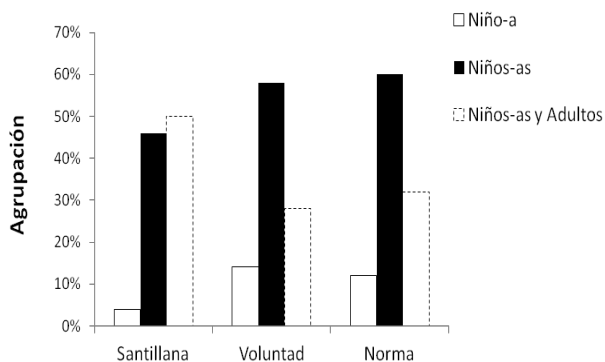


Figura n.1. Representación del porcentaje promedio de la categoría *Agrupación* en las tres editoriales

En la figura 1 se observan los porcentajes de la forma en que se distribuyen los distintos indicadores de la variable *Agrupación*. El estadístico chi-cuadrado señala un valor de probabilidad menor de 0.05, demostrando que los distintos niveles de la variable *Agrupación* no se distribuyen de manera uniforme en cada una de las editoriales. Para explicar mejor esto visualmente se ha construido una figura de análisis de correspondencia.

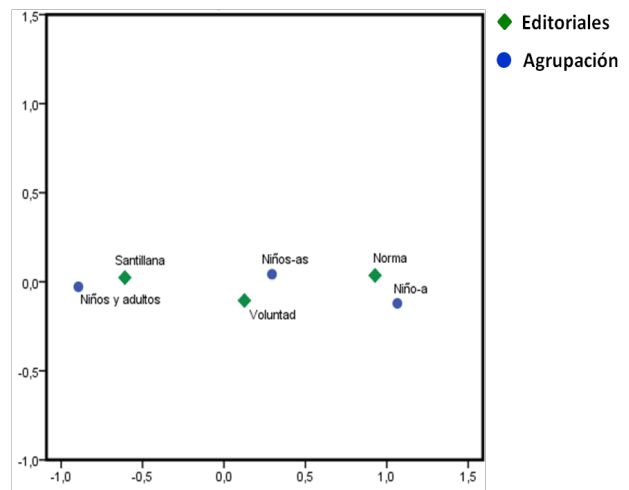


Figura n.2. Representación gráfica del análisis de correspondencia entre las tres editoriales y la Categoría *Agrupación*

Como se observa en la figura 2 en ella cada editorial representa de forma distinta cómo se agrupan los *Niños* y *niñas*, pero cada una de ellas al mismo tiempo representa con mayor porcentaje un indicador que otro. Por ejemplo, la editorial *Santillana* tiene mayor tendencia a representar a los niños y niñas acompañados de adultos, mientras que las editoriales *Voluntad* y *Norma* representan con mayor porcentaje el indicador *Niños-as* y *Niño-a* respectivamente.

Género y Editorial

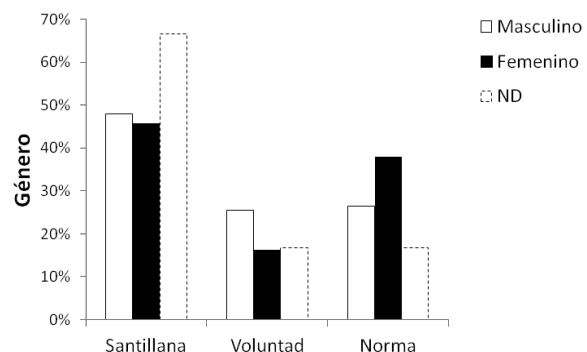


Figura n.3. Representación del porcentaje promedio de la categoría *Género* en las tres editoriales

En la figura 3 se observa la forma en que se distribuyen porcentualmente los distintos niveles de la categoría *Género* en las tres editoriales. La editorial *Voluntad* es la que con mayor porcentaje representa el indicador *Masculino* (60%), mientras que las editoriales

Santillana y *Norma* lo hacen con un 49% y 45%, respectivamente. Por otra parte, la editorial *Norma* representa el indicador *Femenino* con un 48%, seguido de las editoriales *Santillana* y *Voluntad*, con un 34% y 29% respectivamente. Al combinar los tres libros de texto se observa que el indicador *Masculino* corresponde al 50% de las imágenes frente al 38% del indicador *Femenino*, mientras que el indicador *No se distingue* corresponde al 12% de las imágenes. Al aplicar el estadístico chi-cuadrado éste señala que no existe asociación entre la categoría *Género* y la variable *Editorial*. Es decir, se observa que existió una representación equilibrada del género de los cuerpos de niños y niñas representados en las imágenes.

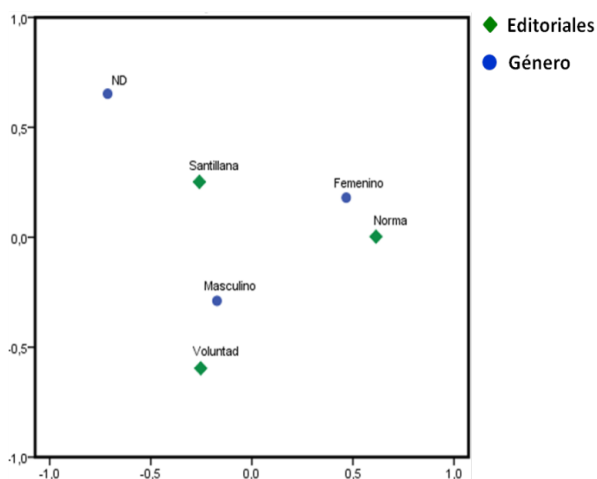


Figura n.4. Representación gráfica del análisis de correspondencia entre las tres editoriales y la Categoría *Género*

Con el objetivo de representar las similitudes y diferencias entre los distintos indicadores de la variable *Género* y las distintas editoriales, se realizó un análisis de correspondencia (Figura 4). Se observa que el libro de texto de la editorial *Norma* tiene una mayor tendencia a representar el género *Femenino*, la editorial *Voluntad* el género *Masculino* y la editorial *Santillana* representa equilibradamente los dos indicadores.

Género y Nivel de Actividad motriz

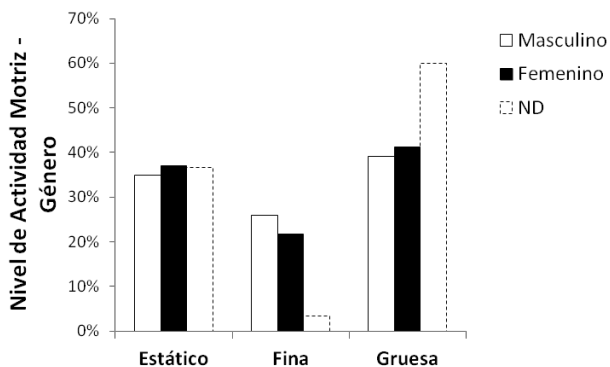


Figura n.5. Representación del porcentaje promedio de la relación entre las categorías *Nivel de Actividad Motriz* y *Género* en las tres editoriales

Una vez estudiado la representación del género en las imágenes de las tres editoriales analizadas para el grado de *Jardín* (4 años), se realizó un análisis posterior de los resultados para estudiar la asociación entre las categorías *Género* y *Nivel de Actividad Motriz* (Figura 5). En primer lugar, el estadístico chi-cuadrado no permite concluir que exista asociación entre los indicadores de la categoría *Nivel de Actividad motriz* y *Género* ($p=0.1$). Al existir una distribución uniforme de los indicadores de las dos categorías en los tres libros de texto, se procede a construir un análisis de correspondencia.

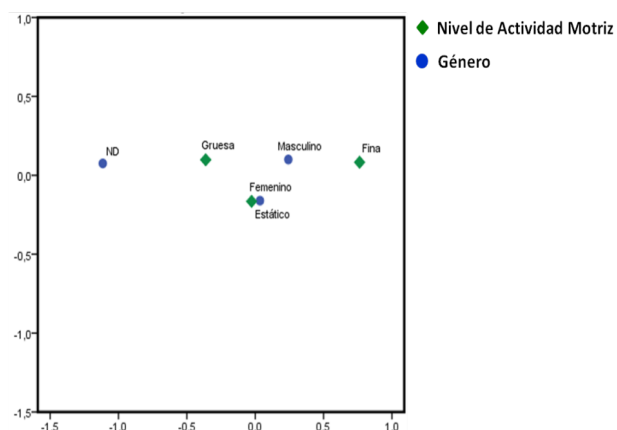


Figura n.6. Representación gráfica del análisis de correspondencia entre las categorías *Nivel de Actividad motriz* y *Género*

En segundo lugar, como se observa en la figura 6, al combinar los tres libros de texto se observa que, a pesar de no existir diferencia estadísticamente significativa que explique la

asociación entre la categoría *Género* frente a la categoría *Nivel de actividad motriz*, el indicador *Femenino* tiene una mayor tendencia a asociarse con el indicador *Estático* principalmente, mientras que el indicador *Masculino* se encuentra en una posición equidistante frente a los indicadores *Estático*, *Fino* y *Gruesa*.

Género y Espacio

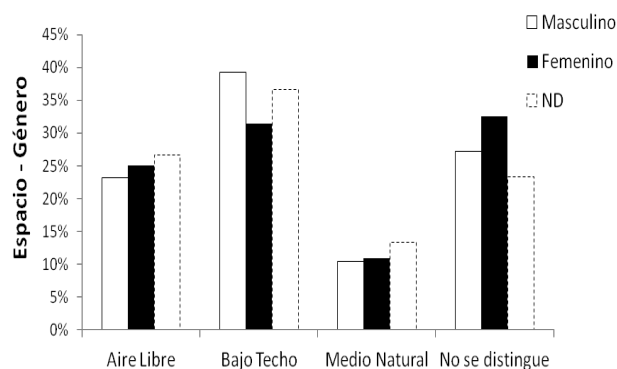


Figura n.7. Representación del porcentaje promedio de la relación entre las categorías *Espacio* y *Género* en las tres editoriales

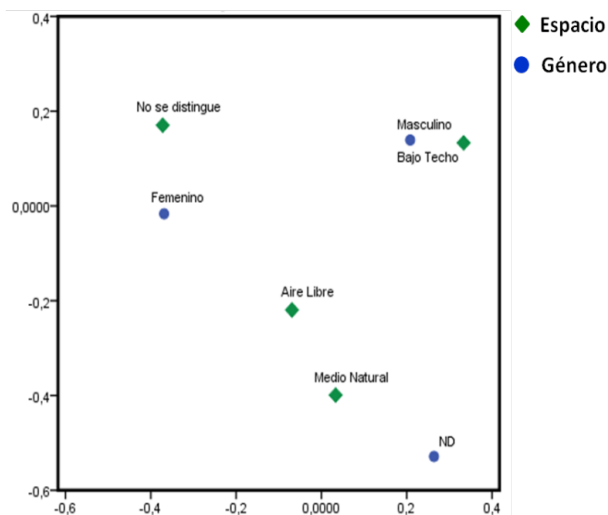


Figura n.8. Representación gráfica del análisis de correspondencia entre las categorías *Espacio* y *Género*

Respecto a la representación de la categoría *Espacio* en los tres libros de texto, se estudió a través del estadístico chi-cuadrado la asociación entre la categoría *Género* y *Espacio* en las tres editoriales y se observó una distribución uniforme de los distintos indicadores para los tres libros de texto (Figura

7). Es decir, no se observaron diferencias estadísticamente significativas al representar los indicadores en los tres libros de texto. Esto permitió analizar conjuntamente los tres libros de texto a través de un análisis de correspondencia para estudiar la tendencia a representar los indicadores de la categoría *Espacio* frente a los indicadores de la categoría *Género* (Figura 8). Como se observa en la figura, el indicador *Masculino* tiende a representarse en espacios *Bajo techo* mientras que el indicador *Femenino* no tiene preferencia sobre un indicador de la categoría *Espacio* en particular.

Nivel de Actividad motriz y Espacio

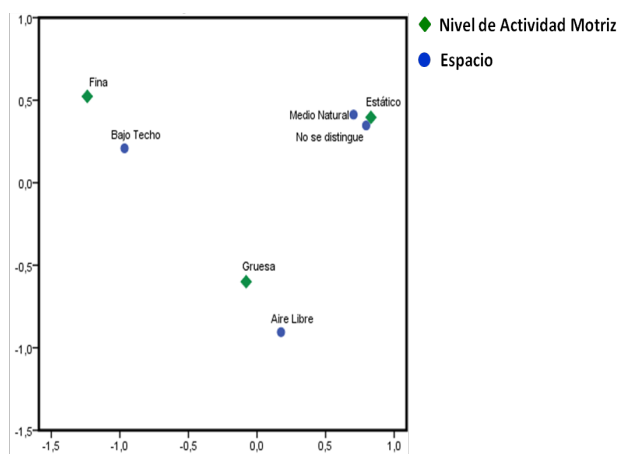


Figura n.9. Representación gráfica del análisis de correspondencia entre las categorías *Nivel de Actividad motriz* y *Espacio*

En la sección anterior se observó que no existió asociación entre la categoría *Género* frente a la categoría *Espacio* en los tres libros de texto. Como previamente se observó también, no se observaron diferencias en la distribución de los indicadores de la categoría *Género* y la categoría *Nivel de actividad motriz*. Por esa razón, se combinaron los tres libros de texto y se procedió a estudiar a través de un análisis de correspondencia la asociación entre las categorías *Nivel de Actividad motriz* y *Espacio*. Como se observa en la figura 9, el indicador *Estático* tiene una mayor tendencia a asociarse con el indicador *Medio natural*, el indicador *Fina* con el

indicador *Bajo techo* y el indicador *Gruesa* con el indicador al *Aire libre*.

Discapacidad

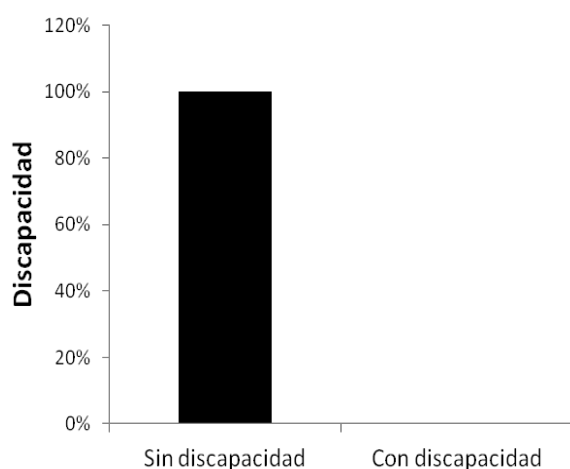


Figura n.10. Representación del porcentaje promedio de la categoría *Discapacidad* en las tres editoriales

En la Figura 10, se observa la forma en que se distribuyen los dos indicadores de la categoría *Discapacidad* en los tres libros de texto analizados. Se utilizó la clasificación que señala Rios y cols (2003) sobre la discapacidad en el sistema educativo a saber: Discapacidad física, mental y sensorial. Los libros de texto representan mayoritariamente a cuerpos sin algún tipo de discapacidad.

Discusión

Desde hace dos décadas Colás-Bravo (1989) aseguró que la investigación sobre los libros de texto es una fuente importante de información para acceder a los significados que éstos quieren transmitir y de esta forma, señalar la manera en que estos materiales curriculares deben ser estructurados. Sin embargo, los esfuerzos vertidos por la comunidad académica para develar la información sobre la construcción social y cultural del cuerpo se ha centrado especialmente en libros de texto para educación secundaria (González, 2005; Táboas y Rey, 2011) y últimamente en la educación primaria (Terrón-Cano y Cobano-Delgado, 2008; Pellejero-Goñi y Torres-Iglesias, 2011; Moya y cols., 2013), siendo muy escasos los estudios en el ámbito de la educación infantil.

Por esa razón, en el presente estudio se ha querido profundizar en los significados que las imágenes de libros de texto quieren transmitir con relación a la representación del cuerpo infantil y sus posibilidades de movimiento.

Para facilitar la discusión de los resultados del presente estudio se ha optado por segmentar cada una de las categorías utilizadas en el estudio.

El género de los cuerpos infantiles representados en las imágenes

El análisis de la representación de la mujer en los materiales curriculares y en especial, en los libros de texto, ha sido una prioridad tanto de la comunidad académica como de las Organizaciones curriculares que han puesto la mira en la lucha contra el sexismo en el sistema educativo. Una de las formas para luchar contra el sexismo en el sistema educativo según la UNESCO (Bruguelles, 2009) ha sido demostrar cómo los libros de texto construyen falsas representaciones sobre el papel de la mujer y de las niñas. Concibe la Organización, que visibilizando la desigualdad en los materiales curriculares se pueden presentar alternativas a esos modelos dominantes.

En el presente estudio se ha analizado la forma en que se representa la presencia del género femenino en los cuerpos infantiles estudiados. Como se observa en la figura 1, los porcentajes de representación de los indicadores masculino y femenino se distribuyen de manera uniforme en los tres libros de texto. Salvo la editorial *Voluntad* que representa mayoritariamente el género masculino no siendo diferente estadísticamente significativa frente a los otros dos libros de texto. En definitiva, los libros de texto colombianos pertenecientes al grado de *Jardín* (Segundo año del segundo ciclo de educación infantil) representan en sus imágenes la igualdad entre niños y niñas. Similar resultado fue encontrado por Martínez-Bello (2012) en un libro de texto de *Pre-Jardín* publicado en 1996 (Primer año del segundo ciclo de educación infantil) donde sus imágenes

garantizan la igualdad de presencia entre niños y niñas. Estos datos concuerdan con los arrojados por la información estadística actual sobre el número de alumnos matriculados en preescolar por sexo y grado educativo. Según el informe, del total de 1.071.429 estudiantes matriculadas en el sistema educativo infantil el 51% corresponde al género masculino y el 49% corresponde el género femenino (DANE, 2010). De esta manera, la realidad social acerca de la presencia equilibrada de niños y niñas en el sistema educativo infantil se proyecta también en las imágenes de libros de texto de educación inicial.

Debido a la ausencia de evidencia científica sobre la representación de los géneros en libros de texto actuales de educación infantil ésta parte de la discusión utilizará el análisis que se ha realizado con otros materiales curriculares como cuentos infantiles así como en libros de texto de otros niveles académicos y áreas de conocimiento. Uno de los primeros en analizar la representación de la mujer en cuentos infantiles fueron Weitzman y cols., (1972). Observaron en cuentos infantiles estadounidenses una representación inferior de la mujer en sus imágenes. Recientemente, en libros infantiles para colorear, Maureen y Barbara (2012) observaron una menor representación de la mujer. Similar resultado ha venido siendo observado en el ámbito de la educación primaria tanto en libros de texto de literatura, matemáticas y conocimiento del medio natural, como de educación física. Por ejemplo, Terrón-Cano y Cobano-Delgado (2008) observaron en una muestra de libros de texto españoles de educación primaria de diferentes áreas de conocimiento una representación inferior de las mujeres frente a los hombres. Recientemente, Pellejero-Goñi y Torres-Iglesias (2011) encontraron en libros de texto de matemáticas y conocimiento del medio en el primer curso de primaria que las mujeres también fueron representadas en menor proporción que los hombres. Taboas y Rey (2011) en diversos estudios sobre el análisis de las imágenes en libros de texto de educación física, han observado una representación mayor de los hombres frente a las mujeres. Y mucho más reciente, Moya y

cols., (2013) en libros de texto de educación física para primaria de tercer grado las autores observaron un mayor protagonismo a la imagen masculino que a la femenina.

En definitiva, se puede asegurar que los libros de texto españoles tanto de educación primaria como secundaria representan un desequilibrio de los géneros en sus imágenes. Sin embargo en el presente estudio por primera vez realizado en libros de texto de educación infantil, especialmente en el grado de *Jardín* (4 años) y con libros de texto actuales y de los dos grupos editoriales con mayor presencia en el mercado colombiano, los niños y las niñas son representados en equilibrio.

El movimiento de los cuerpos infantiles representados en las imágenes

El artículo 16 de la Ley General de Educación (1994) señala como objetivo específico de la educación infantil “el conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción, así como la adquisición de su identidad y autonomía”. Por esa razón, se ha creído conveniente en el presente estudio analizar la forma en que se representan las posibilidades de movimiento en las imágenes de los libros de texto. Para ello, y siguiendo el estudio de Maureen y Barbara (2010) y Martínez-Bello (2012) se construyó la categoría *Nivel de actividad motriz* con los indicadores *Estático*, *Motricidad fina* y *Motricidad gruesa*.

Los resultados muestran que para las tres editoriales los niños y niñas son representados en una combinación de los anteriores indicadores, sin distinción alguna del género de los mismos. No se observaron diferencias al estudiar la dependencia de las categorías *Género* y *Nivel de actividad motriz*. Para facilitar la lectura de los resultados se agruparon en un solo grupo los tres libros de texto, y se observa (Figura 5) que los indicadores de la categoría *Género* se distribuyen de forma similar en los indicadores de la categoría *Nivel de actividad motriz*. Es decir, para los tres libros de texto tanto los niños como las niñas son representados en

actividades de motricidad gruesa como correr, saltar, nadar, caminar, etc., pero también son representados o bien en actividades de motricidad fina como recortar, comer, cepillarse, beber, etc., o sencillamente en una posición estática. Más aún, las imágenes no transmiten una representación sesgada que los niños realizan más actividades de motricidad gruesa que las niñas como ha sido planteado por otros autores (Weitzman y cols., 1972; Maureen y Barbara, 2010). Por el contrario, Martínez-Bello (2012) observó en un libro de texto colombiano de educación infantil (*Pre-Jardín*, 3 años) que los cuerpos representados asumían principalmente una posición estática en las imágenes. Sin embargo, este estudio analizó un libro de texto publicado en 1996 y no existen estudios más recientes que permitan llegar a una conclusión más general.

Sobre la ausencia de falsas representaciones sobre las categorías género y actividad física, Moya y cols., (2013) encontraron en libros de texto de educación primaria que la figura masculina fue representada realizando actividades artísticas, mientras que hombres y mujeres fueron representados en actividades de condición física o habilidades físicas. Por el contrario, distintos estudios realizados en cuentos infantiles, libros para colorear y libros de texto han señalado estereotipos relacionados con las posibilidades de movimiento entre niños y niñas. De ellos, en cuentos infantiles y para colorear, se resalta el estudio de Weitzman y cols., (1972) donde observaron que los niños eran retratados en actividades con una gran implicación motriz mientras que las niñas eran retratadas como simples espectadoras. A la misma conclusión llegaron Maureen y Barbara (2010) en libros para colorear, donde los niños fueron retratados en mayoría en actividades de motricidad gruesa mientras que las niñas fueron retratadas con mayor porcentaje en una posición estática. González y Taboas y Rey (2005, 2012) observaron en libros de texto de educación física en secundaria que la mujer es representada en actividades de expresión corporal o artística mientras que los hombres en deportes colectivos.

A diferencia de los anteriores estudios, la presente investigación señala por primera vez que al analizar las posibilidades de movimiento que representan las imágenes no se observan diferencias para los tres libros de texto de la categoría *Género* frente a la categoría *Nivel de actividad motriz*. De esta manera, en la presente investigación además de demostrar en libros de texto para el grado de *Jardín* (4 años) una presencia equilibrada en el número de imágenes de niñas y niños, la operacionalización de la categoría *Nivel de actividad motriz* demuestra que más allá de la cuantificación, se puede asegurar que los tres libros de texto no fomentan falsas representaciones sobre la relación cuerpo-género y movimiento como ha sido demostrado en otros materiales curriculares.

El espacio que ocupan los cuerpos representados en las imágenes

Uno de los objetivos específicos del presente estudio fue determinar el espacio que ocupan los cuerpos infantiles representados en las imágenes. La razón estriba en analizar si las imágenes transmiten representaciones distorsionadas sobre cómo los espacios públicos (aire libre o medio natural) o privados (bajo techo) se relacionan con el género de los cuerpos. Weitzman y cols., (1972) señalaron que los cuerpos de niñas eran representados mayoritariamente en espacios bajo techo mientras que los niños y hombres eran representados en espacios como el medio natural. Esta observación ha sido planteada recientemente también en el ámbito del análisis de libros de texto en educación secundaria por Taboas y Rey (2012) donde señalaron una asociación entre las variables *Género* y *Espacio* en las imágenes. Es decir, los hombres fueron representados más en espacio al aire libre o en el medio natural, mientras que las mujeres lo fueron en espacios bajo techo.

En el presente estudio se observó independencia entre las categorías *Género* y *Espacio* para los tres libros de texto. Por tanto no existen diferencias estadísticamente significativas señalando que, los cuerpos infantiles representados en las imágenes,

independientemente del género, son ubicados de forma indistinta bien en espacios al aire libre, en el medio natural o en espacios bajo techo. Para ilustrar mejor lo anterior se realizó un análisis agrupando los tres libros de texto y como se observa en la figura 7, los distintos indicadores de la categoría *Género* se distribuyen de manera uniforme en los indicadores de la categoría *Espacio*. Al parecer el indicador *Bajo techo* es el que tiene más presencia en las imágenes. Para dilucidar visualmente cuál de los géneros tiene mayor tendencia a un espacio en particular, se construyó un análisis de correspondencia. Como se observa en la figura 8, el indicador *Masculino* tiende a asociarse con el indicador *Bajo techo*. Sin embargo, como señalamos previamente no se observan diferencias estadísticamente significativas. Los resultados del presente estudio difieren del encontrado por Martínez-Bello (2012) en un libro de texto colombiano del grado de *Pre-Jardín* (3 años) donde en el 68% de las imágenes representadas no fue posible distinguir el espacio que ocupaban los cuerpos. Dos razones podrían explicar ésta diferencia. La primera, que el análisis se realizó sobre un solo libro de texto publicado en 1996 y del cual no se pueden extraer conclusiones más generales y la segunda que la edad a la que van dirigidos los libros de texto podría condicionar la forma en que estos buscan representar el cuerpo en las imágenes. No obstante, las razones sobre la indeterminación merecen ser estudiadas a través de un estudio más amplio comparando libros de texto de educación infantil de diferentes edades tanto actuales como publicados décadas atrás. En cualquier caso, los resultados del presente estudio señalan que los cuerpos infantiles representados en las imágenes pueden ubicarse, independientemente del género, en espacios al aire libre, en el medio natural o en espacios bajo techo, apartándose de otros estudios realizados en otros niveles educativos y en especial en países distintos sobre la representación del cuerpo en el espacio.

Una vez realizada el estudio sobre la relación entre las categorías *Género* y *Nivel de actividad física* y teniendo en cuenta que las categorías son independientes y que no

existen diferencias entre los tres libros de texto, se procedió a realizar un análisis de correspondencia con el objetivo de determinar cuál era la tendencia para representar los distintos indicadores de la categoría *Nivel de actividad motriz* frente a la categoría *Espacio*. Como se observa en la figura 9, el indicador *Motricidad fina* se relaciona con espacios *Bajo techo*, el indicador *Motricidad gruesa* con espacios al aire libre y, el indicador *Estático* con espacios en el *Medio natural*. En ellas las actividad de *Motricidad fina* como recortar, pegar, etc., se realizan en el aula tradicional, mientras que las actividad de *Motricidad gruesa* como caminar, correr, trepar, etc., se realizan en calles, parques, patio escolar, etc.

Cuerpos únicos o cuerpos diversos en las imágenes de libros de texto

Según el último informe titulado *Sistema Educativo en Colombia* (Sarmiento y cols., 2010), del total de niños y niñas matriculados en algún grado del nivel educativo infantil, alrededor del 1% son niños y niñas con algún tipo de discapacidad. A su vez, según los últimos datos reportados por el Departamento Nacional de Estadística (2010) de las 857.132 personas con algún tipo de discapacidad, de ellos 12.507 corresponden a la franja de edad entre 3-4 años. Sin embargo, bajo esta perspectiva la realidad se agudiza negativamente. De los 12.507 niños y niñas con algún tipo de discapacidad no asiste al sistema educativo infantil 8.264 niños y niñas, es decir, alrededor del 73% del total de la población entre 3 y 4 años con algún tipo de discapacidad no asiste a los niveles educativos de la educación infantil. Las razones son diversas y se alejan de los objetivos del presente estudio. Lo que se ha querido hacer en el presente trabajo es indagar cómo están representados los cuerpos infantiles con algún tipo de discapacidad en las imágenes de los libros de texto. Para ello hemos seguido tanto las indicaciones sobre la categorización de la discapacidad presentada por las Organizaciones Internacionales, en especial la Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y en el ámbito educativo, la planteada por Ríos y cols.,

(2003). De ellos construimos una categoría *Discapacidad* con los siguientes indicadores: Sin discapacidad y Con discapacidad. Dentro de ellos postulados los siguientes indicadores: Discapacidad física, Discapacidad mental y Discapacidad sensorial.

Del total de 247 cuerpos infantiles de los tres libros de texto analizados no se encontró ningún cuerpo de los anteriormente nombrados (Figura 10). Es decir, los libros de texto colombianos actuales (2009, 2012) del grado de *Jardín* (4 años) asumen una postura de un cuerpo sin discapacidad para retratar la realidad social y cultural en sus imágenes. En otras palabras, si se tiene en cuenta que además de la baja participación de niños y niñas en el sistema educativo infantil en Colombia con algún tipo de discapacidad (3.422 del total de 12.507) la inexistente representación de cuerpos infantiles con algún tipo de discapacidad en los libros de texto viene a reforzar la exclusión en la cual la sociedad en general, y el sistema educativo en particular, se han encargado de silenciar los cuerpos que no cumplen con estándares de *normalidad* presentes de manera distorsionada en la realidad. En la actualidad no existen estudios realizados sobre el análisis de la discapacidad en libros de texto de educación infantil a nivel nacional ni internacional. Sin embargo, similares conclusiones respecto a la ausencia de cuerpos con algún tipo de discapacidad sí se ha observado en libros de texto de educación secundaria. Por ejemplo en España, Taboas y Rey (2012) señalan que los cuerpos con algún tipo de discapacidad son infrarrepresentados tanto en número como en actividades físicas institucionalizadas. Similar resultado ha sido observado por Hardin y Hardin (2004) en libros estadounidenses de educación física, donde la representación de cuerpos con algún tipo de discapacidad era baja y además realizando actividades que refuerzan falsas representaciones sobre la discapacidad.

Las razones por las cuáles los libros de texto no incorporan imágenes de cuerpos con algún tipo de discapacidad tanto en el presente estudio, como en otros, se desconocen. La CDPD reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación, en términos de la promoción de un sistema de

educación inclusivo. En ese sentido, el último informe de la Organización para la primera infancia (UNICEF, 2012) señala que las actitudes negativas sobre la discapacidad pueden dar como resultado la marginación de los niños con discapacidad tanto en la escuela como en la sociedad. Se señala entre otras cosas, que se intenta reforzar una estructura social que privilegia un cuerpo hábil a expensas de uno que no lo es, así como que las temáticas sobre atención a la discapacidad se garantizan en otros libros de texto dirigida a esa población (Hardin y Hardin, 2004). Lo que sí es cierto es que los sectores sociales en situación de exclusión social (De los cuales las personas con algún tipo de discapacidad son uno de ellos), en palabras del último informe sobre discapacidad de la Organización Mundial de la Salud (2011), señalan que unas de las principales barreras que impiden la educación de los niños y niñas con discapacidad son principalmente las barreras actitudinales, es decir, las actitudes negativas, las falsas representaciones y en fin todo tipo de comportamiento tanto de docentes, administradores, familias y de niños y niñas, que excluya del ejercicio del derecho a la educación de los niños y niñas con necesidades educativas especiales. Se considera que la ausencia de representación de niños y niñas con discapacidad fomenta ese tipo de actitudes negativas.

Conclusiones

De los resultados encontrados en el presente estudio sobre la representación del cuerpo infantil y sus posibilidades de movimiento en diferentes espacios, se presentan a continuación las conclusiones.

En primer lugar, los tres libros de texto de educación infantil (Grado de *Jardín*, 4 años) no solo garantizan una visibilidad en términos de porcentaje de presencia en las imágenes de niños y niñas, sino que estos son representados con distintos niveles de actividad motriz, donde las posibilidades de movimiento transmitidas por las imágenes no dependen del género de los cuerpos infantiles.

En segundo lugar, las imágenes de los tres libros de texto analizados, ubican los cuerpos de niños y niñas en lugares bien al aire libre, en el medio natural, así como también en espacios bajo techo. No se observaron diferencias respecto al género, y además, los cuerpos bien sean de niños o de niñas realizan actividades de motricidad fina especialmente en espacios bajo techo, las actividades de motricidad gruesa en espacio al aire libre, y en el medio natural el cuerpo asume una posición estática.

En tercer lugar, de los 247 cuerpos infantiles representados en las imágenes no se representa un cuerpo con algún tipo de discapacidad.

Los tres libros de texto colombianos de educación infantil a pesar de representar igualdad de los niños y niñas y sus posibilidades de movimiento, excluyen los cuerpos con discapacidad y fomentan un cuerpo único que puede moverse y ubicarse a través de formas y en lugares diversos. Las imágenes refuerzan solo un cuerpo que acude y participa activamente en la escuela y la sociedad, cuando la realidad social y cultural demuestra la presencia pero sobre todo demanda, la necesidad de convertir a la escuela tradicional en escuela inclusiva.

Referencias

Brugelles, C., & Cromer, S. (2009). *Promoting gender equality through textbooks. A methodological guide*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. France.

Cámara Colombiana del Libro. (2012). *Estadísticas del Libro en Colombia Año 2011*. Views Colombia S.A.S.

Casas Sánchez, Nidia Yaneth. (2009). *Consentidos*. C. Editorial Voluntad. 1ª ed. Bogotá.

Constitución Política de Colombia (1991).

Colás Bravo, M. P. (1989). El libro de texto y las ilustraciones: Enfoques y perspectivas en la investigación educativa. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, (7), 41-50.

Congreso de la República de Colombia. (1994). "Ley 115 De 1994 Por La Cual Se Expide La Ley General De La Educación." *Diario Oficial*.

Presidencia de la República de Colombia. (1997). Decreto 2247 Por medio del cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial*.

Departamento Nacional de Estadística. (1993). *Censo Nacional*. Colombia.

Departamento Nacional de Estadística. (2012). Informe Investigación de Educación Formal – EDUC. Colombia.

Departamento Nacional de Estadística. (2010). Información estadística sobre población con registro para la localización y caracterización de las con discapacidad. Dirección de Censos y Demografía. Colombia.

Devís, J. & Pérez, V. (2009) *La ética profesional en la formación del profesorado de educación física*. En L. Martínez y R. Gómez (coords.) La educación física y el deporte en la edad escolar. El giro reflexivo en la enseñanza (pp.101-126). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2005). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. France.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2013). *El Estado Mundial de la Infancia 2013: Niñas y niños con discapacidad*.

Gimeno, J. (1991). *El curriculum, una reflexión sobre la práctica* (3ª ed.). Madrid: Morata.

Giroux, H. (1992). *Teoría y Resistencia En Educación: Una Pedagogía Para La Oposición Siglo XXI*. México.

González, M. (2005). ¿Tienen sexo los contenidos de la educación física escolar? transmisión de estereotipos de sexo a través de los libros de texto en la etapa de secundaria. *Revista Internacional De*

- Medicina y Ciencias De La Actividad Física y Del Deporte*, 18 (5), 77-88.
- Güemes, R. M., & Area, M. (1994). *Libros de texto y desarrollo del currículo en el aula: Un estudio de casos*. Tesis doctoral.
- Hardin, B., & Hardin, M. (2004). Distorted pictures: Images of disability in physical education textbooks. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 21(4), 399-413.
- Kirk, D. (2002). The Social Construction of the Body in Physical Education and Sport. In Laker, Anthony (Ed.). *The Sociology of Physical Education and Sport: An Introductory Reader* (pp. 79-91) London: Taylor & Francis.
- Kortenhaus, C. M., & Demarest, J. (1993). Gender role stereotyping in children's literature: An update. *Sex Roles*, 28(3-4), 219.
- Martínez Bello, V. (2012). Análisis de contenido de la representación del cuerpo en un libro de texto de educación preescolar. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*. 2 (2), 9-18.
- Maureen, J. F. & Barbara, J.M. (2010). Coloring within the lines: Gender stereotypes in contemporary coloring books. *Sex Roles*, 62(1-2), 127-137. doi:http://dx.doi.org/10.1007/s11199-009-9703-8.
- Mendoza Ximena. (2012). *Caramelo 3*. Editorial Carvajal (Editorial Norma). Colombia.
- Montagnes, I. (2000) *Textbooks & learning materials 1990–1999: a global survey*. International Consultative Forum on Education for All in association with the Department for International Development (United Kingdom), ADEA Working Group on Books et Learning Materials, and the UNESCO/Danida Basic Learning Materials Initiative. Paris: UNESCO.
- Moya, I., Ros, C., Bastida, A. I., & Menescardi, C. (2013). Estereotipos de sexo y raza en las imágenes de los libros de texto de educación física en primaria. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, (23), 14-18.
- Piedrahita Váldez Janeth. (2009). *Caracolí C*. Editorial Santillana. Bogotá.
- Organización de Naciones Unidas (ONU). (2006). *Convención sobre Derechos para las Personas con Discapacidad*.
- Organización Mundial de la Salud (2011). *Informe Mundial Sobre la Discapacidad*. ISBN 978-92-4-068823. Malta.
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Francia.
- Pellejero Goñi, M. L., & Torres Iglesias, B. (2011). La educación de la sexualidad: El sexo y el género en los libros de texto de educación primaria. *Revista De Educación*, (354), 303-304.
- Richter, A. C., & Vaz, A. F. (2008). Alimentación e higiene en la rutina de la educación infantil: Calidad de vida como artificio en la instrucción de las conductas y potencialización de los hijos de la nación. *Educación Física y Ciencia*, (10), 77-100.
- Ríos, M. (2003). *Manual de educación física adaptada al alumnado con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.
- Sacristán, A. (1991). El currículum oculto en los textos: Una perspectiva semiótica. *Revista De Educación*, (296), 245-259.
- Sarmiento, Alfredo, Luz Tovar, y Carmen Alam. (2010). Situación de la educación en Colombia. Preescolar, básica, media y superior. *Educación, Compromiso De Todos*, Bogotá, Casa Editorial El Tiempo, Fundación Corona, Fundación Restrepo Barco y UNICEF.
- Selander, E. (1990). Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa. *Revista de Educación*, (293), 345-354.
- Táboas-Pais, M. I., & Rey-Cao, A. (2011). Las imágenes en los libros de texto de educación física de la ESO: Modelos corporales y actividad física. *Revista de Educación*, (354), 293-294.

- Taboas-Pais, M. I., & Rey-Cao, A. (2012). Gender differences in physical education textbooks in Spain: A content analysis of photographs. *Sex Roles*, 67(7-8), 389-402. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s11199-012-0174-y>.
- Taylor, F. (2003). Content analysis and gender stereotypes in children's books*. *Teaching Sociology*, 31(3), 300.
- Terrón Caro, M. T., & Cobano Delgado, V. (2008). El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de educación primaria. *Foro De Educación*, (10), 385-400.
- Turner-Bowker, D. M. (1996). Gender stereotyped descriptors in children's picture books: Does "curious jane" exist in the literature? *Sex Roles*, 35(7-8), 461-488.
- Vaca, M. (2005). El cuerpo y la motricidad en educación infantil. El análisis de la práctica como base de la elaboración de un proyecto para el tratamiento del ámbito corporal en educación infantil. *Revista Iberoamericana De Educación*, (39), 207-224.
- Weitzman, L. J., Eifler, D., Hokada, E., & Ross, C. (1972). Sex-role socialization in picture books for preschool children. *American Journal of Sociology*, 77(6), 1125-1150.

Artículo concluido 20 de agosto de 2013

Cita del artículo:

Martínez Bello, V. (2013): Las posibilidades de movimiento del cuerpo infantil en las imágenes de libros de texto de educación infantil. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), Vol.2(3), pp. 177-190. Publicado en <http://www.reladei.net>

Acerca del autor



Vladimir Martínez Bello

Facultad de Magisterio

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

Universidad de Valencia, España

Mail: vladimir.martinez@uv.es

Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universitat de València. Profesor Ayudante Doctor. Asignaturas que imparte: Didáctica de la Educación Física Infantil y Taller del Juego en la Educación Infantil.

Bambini, robot: esperienze educative di gioco e di relazione

Andrea Traverso

Valentina Pennazio

Italia

Riassunto

Il contributo presenta un'esperienza, svolta in alcune scuole dell'infanzia in Liguria (Italia), di utilizzo della robotica in percorsi educativi. Le attività proposte con i robot (IROMEC, il Kit da costruzione Lego®MindStorms™, Bee-bot e Lego WeDo sono quelli più diffusi) hanno l'obiettivo di sostenere ed integrare le abituali attività ludiche; favorire, in tutti i bambini, compresi quelli che presentano gravi disabilità, il raggiungimento delle competenze di socialità e di comunicazione, oltre a condividere una naturale predilezione per il gioco. Questo tipo di attività richiede una strutturazione dello spazio educativo, tecnologicamente e socialmente orientato, che derivi da una progettazione educativa fondata sullo sfondo narrativo (accessibile e trasferibile con molti linguaggi), sul gioco (in tutte le sue forme e possibilità) e sull'esercizio cognitivo. La potenziale logica inclusiva della narrazione e del gioco rendono possibile che bambini con disabilità motoria o autismo, tramite la mediazione e relazione con il robot, giochino con i compagni, pensino e condividano momenti ed occasioni speciali. In tal senso la sperimentazione ha messo in rilievo le possibili affinità con percorsi di

Children, robots: educational experiences of play and relationship

Andrea Traverso

Valentina Pennazio

Italy

Abstract

This paper presents an experience about the use of robotics in education, carried out in some kindergartens in Liguria (Italy). The proposed activities with robots (IROMEC, the Construction kits Lego® MindStorms™, Bee-bot and Lego WeDo are the most common) aim to support and complement the usual ludic activities: to promote in all children, including those with severe disabilities, the achievement of social and communication skills, as well as to share a natural predilection for playing.

This type of activity requires a structuring of the educational environment, technologically and socially oriented, as a result of an educational project based on a narrative background (accessible and transferable into several languages while playing (in all its forms and possibilities) and in cognitive exercise. The inclusive perspective of the narrative and the play allows children with physical disabilities and autism to play with companions and to share special moments through the mediation and the relationship with the robot. The experience highlighted the possible affinity with paths of inclusion and use of ICF-CY (WHO, 2007). Our experience has allowed us to

inclusione e di utilizzo dell' ICF-CY (OMS, 2007). L'esperienza condotta ha permesso di valutare le potenzialità e i limiti dell'intervento di un robot all'interno di un contesto strutturato e della progettazione didattica della scuola dell'infanzia. La robotica, in questo senso, consente agli insegnanti di superare una comune visione di tecnologia, identificata generalmente e genericamente con il computer, e considerare possibili nuove frontiere educative.

Parole chiave: robotica, tecnologia, relazione educativa, gioco, scuola dell'infanzia

evaluate the potential and the limitations of the use of a robot both in a structured environment as well as in relation to the instructional design in kindergarten. The robotics allows teachers to get over a commonplace vision of technology deeply related to the computer and consider possible new educational frontiers.

Key Words: robotics, technology, educational relationship, play, kindergarten

Niños, robots: experiencias educativas de juego y de relación

Andrea Traverso

Valentina Pennazio

Italia

Resumen

El artículo presenta una experiencia, llevada a cabo en algunas de las escuelas infantiles de Liguria (Italia), de la utilización de la robótica en ámbitos educativos. Las actividades propuestas con los robots (entre los más usados encontramos IROMEC, el Kit de construcción Lego® MindStorms™, Bee-bot y Lego WeDo) tienen el objetivo de apoyar y complementar las habituales actividades lúdicas: favorecer en todos los niños, incluidos aquellos que presentan grandes discapacidades, el logro de las competencias de comunicación y sociabilidad, además de compartir la natural predilección por el juego. Este tipo de actividad requiere una estructuración del espacio educativo orientada tecnológicamente y socialmente, que resulte de un proyecto educativo basado en el fondo narrativo (accesible y transferible a muchos lenguajes), en el juego (en todas sus formas y posibilidades) y en el ejercicio cognitivo. La potencial lógica inclusiva de la narración y del juego hacen posible que niños con discapacidades motrices o autismo, a través de la mediación y

relación con el robot, puedan jugar con sus compañeros, pensar y compartir momentos y ocasiones especiales. En este sentido, la experiencia ha puesto de manifiesto las posibles semejanzas con recorridos de inclusión y utilización de ICF-CY (OMS, 2007). La experiencia realizada ha permitido valorar el potencial y los límites de la intervención de un robot tanto dentro de un contexto estructurado, como en relación a la programación en la escuela infantil. La robótica, en este sentido, permite a los profesores superar una visión común de la tecnología identificada generalmente con el ordenador, y considerar posibles nuevas fronteras educativas.

Palabras clave: robótica, tecnología, relación educativa, juego, escuelas infantiles.

Introduzione

Le nuove Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, divulgate dal Ministero dell'Istruzione italiano alla fine dello scorso anno, assegnano alle tecnologie un ruolo strategico sia in termini di apprendimento nozionistico che in merito alla progressiva acquisizione di competenze sociali e comunicative. L'accesso alle sempre maggiori informazioni e l'utilizzo di forme di comunicazione diversificate rappresentano un obiettivo concreto anche per i bambini della scuola dell'infanzia, chiamati a interagire in maniera funzionale negli ambienti di

apprendimento. La quantità e la varietà di artefatti, intesi sia come oggetti che come media (Mantovani, Ferri, 2008), rilancia l'impegno per una progressiva alfabetizzazione.

Si tratta, tuttavia e in forma più pianificata, di validare una doppia frontiera culturale. La prima, più evidente, è quella dell'immediato utilizzo delle tecnologie e della loro applicazione funzionale alle situazioni quotidiane, alle pratiche, agli eventi. La seconda, più complessa perché richiede una diversa interpretazione culturale delle tecnologie come veicoli di socialità e relazione, sollecita le dimensioni valoriali e morali degli insegnanti. Ipotizzare questa soluzione anche per i bambini è sicuramente più ambizioso ma necessario se si vogliono realmente considerare le tecnologie come supporto e fondamento di una didattica interattiva. Assumendo questa logica le tecnologie non devono essere più né un ambito esclusivo di pochi utilizzatori (siano essi i bambini o gli insegnanti) né un servizio accessorio e integrativo dei processi di apprendimento; rappresentano un'interlocuzione affascinante che contribuisce a strutturare i saperi, consolidare le relazioni, generare una nuova forma di cultura e di vivere comunitario.

Anche all'interno della scuola dell'infanzia in questi anni sono proliferate le attività ed i progetti ad alto contenuto tecnologico con una prevalenza per un uso della tecnologia finalizzato all'acquisizione di conoscenze; l'approccio dovrebbe essere però più ricco ed articolato e meno orientato all'addestramento. Gli ausili, i supporti, i mediatori possono essere agenti che influiscono sulle competenze trasversali (connesse alla relazione, alla comunicazione, alle dimensioni emotive ed affettive dell'apprendimento) e su competenze specifiche che richiamino i temi della creatività e dell'espressione di sé nel mondo.

In questo caso specifico, i documenti ministeriali fissano i traguardi che devono essere raggiunti all'ingresso nella scuola primaria. Alla fine dei tre anni di scuola dell'infanzia i bambini dovrebbero aver attivato competenze creative-artistiche (inventare storie, esprimerle e drammatizzarle, disegnare, pitturare, manipolare) anche in relazione alle

potenzialità offerte dalle tecnologie (immagini, suoni, colori) e alle dimensioni esplorative e conoscitive di macchine, dispositivi e supporti. La tecnologia diviene così uno strumento di incontro tra il bambino ed il mondo finalizzato all'indagine, alla scoperta e alla connessione di funzionamenti, regole, applicazioni.

L'introduzione della tecnologia nella scuola dell'infanzia è, dunque, tutt'altro che un anticipo di un approccio disciplinare. Gimbert e Cristol (2004) suggeriscono cinque differenti e specifici utilizzi appropriati della tecnologia: un'opportunità per la socializzazione e lo sviluppo del linguaggio; un incoraggiamento ad esplorare, utilizzare l'immaginazione e a risolvere i problemi mediante l'applicazione di software all'interno del curriculum; un'occasione di miglioramento dell'attenzione dei bambini in specifiche situazioni; supportare i bambini con bisogni specifici al fine di trarre concreti benefici dall'utilizzo della tecnologia; valorizzare il ruolo dell'insegnante e dell'ambiente di apprendimento in quanto strumenti tecnologici ad alto potenziale educativo.

Le tecnologie nella scuola dell'infanzia trovano esplicitazione e forma anche nei momenti ludici non andando a modificare l'intenzionalità e la progettualità pedagogica del gioco ma rafforzandolo e destrutturandolo in nuove occasioni di espressione. Gli aspetti tecnologici e le loro applicazioni "entrano" nella «sfera ludica e sfera espressiva della vita infantile. Entrambe cariche di logiche divergenti e di rotture/trasgressioni cognitive» (Frabboni, Pinto Minerva, 2008, p. 192) vengono arricchite da nuovi linguaggi e nuove forme di complessità. Un esempio di tale affinata evoluzione è rappresentato dall'introduzione di robot negli spazi e negli ambienti di apprendimento della scuola dell'infanzia.

L'interazione situata tra i bambini ed i robot (espressione raffinata di dispositivo tecnologico che evoca in ogni fanciullo racconti fantastici, avventurosi e avveniristici) contribuisce alla costruzione partecipata, in atto negli spazi della scuola adibiti al gioco, di nuovi codici verbali e corporei. Il robot veicola nuove forme di comunicazione assicurando una ridefinizione del dialogo, della cura del

gesto, delle mani, degli sguardi dei rapporti spazio-corporei, dei suoni e dell'immagine (cfr. Frabboni, Pinto Minerva, 2008, p. 193). Sicuramente può rappresentare un immaginario meno convenzionale e rassicurante, in particolare quello dei genitori, ma altrettanto efficace. La presenza di un robot nel gruppo dei bambini può rafforzare le attribuzioni di rapporti tra singolarità e pluralità (dove si posiziona o può essere posizionato il robot?) contribuendo alla promozione di una cultura della diversità (e risulta evidente la diversità di un robot senza tuttavia ipotizzare che possa generare marginalizzazione).

La competenza cognitiva «(lente per guardare-capire-inventare il mondo) e relazionale (sguardo per ascoltare-capire-aiutare gli altri)» (Frabboni, Pinto Minerva, 2008, p.193) si impreziosisce di un nuovo affascinante interlocutore, una rappresentazione dell'umano e del mondo impreveduta e denotata da una grande ed infantile curiosità.

Competenze digitali, relazione educativa e inclusione

La competenza digitale dei bambini in età 3-6 consiste «nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione» (Calvani, 2001) e si esplicita con un utilizzo consapevole e contestualizzato del computer (o di altri supporti) per raccogliere e valutare, archiviare e produrre, presentare e scambiare informazioni che possono essere attivate all'interno di un ambiente di apprendimento. Lo spazio educativo, tecnologicamente orientato, diviene così «luogo di comunicazione e intrattenimento» (Calvani, 2001) e può assumere connotazioni di diversa natura: «relazionali, socio-emotive, esperienziali, fisiche, culturali, esplorative, linguistiche, progettuali, cognitive, critiche, creative, partecipative» (Parmigiani, 2004, p. 172).

Come suggerito da Carr (2000) la tecnologia utilizzata per l'infanzia deve essere trasparente, modificabile e accessibile. Nel primo caso si intende la possibilità che

l'interazione, con il supporto tecnologico, possa essere comprensibile nelle sue dimensioni operative quindi chiara e semplice dovendo anche intervenire sulle attività e sugli spazi messi a disposizione al bambino; nel secondo caso, invece, si auspica la possibilità che le modifiche messe in atto possano essere giudicate sufficientemente flessibili e possano risultare familiari. Infine, la tecnologia deve essere accessibile, cioè deve promuovere una piena partecipazione ed una continua soddisfazione nella comprensione e nel senso di efficacia. Con questa ulteriore specifica «cominciano a delinearci i fattori imprescindibili per i quali una tecnologia possa essere realmente educativa. Essa deve favorire: la collaborazione nel piccolo gruppo; la metacognizione (cfr. Nota, Roncaglio, 2004); la capacità esplorativa; la narratività; il pensiero creativo; il rapporto fattivo e attivo tra dimensione virtuale e realtà; l'ipertestualità; la memoria organizzativa (cfr. Tanoni, 2006). [...] il rapporto fra tecnologie e infanzia non implica e non asseconda la creazione di un bambino artificiale (cfr. Scurati, 2004) più o meno capace di utilizzare l'enorme mole di strumenti che, a ritmo serrato, vengono prodotti e immessi sul mercato. L'idea di fondo [...] è la formazione consapevole di un bambino che è in grado di pensare e agire tecnologicamente (cfr. Flear, 1999) poiché riesce a 'leggere' l'immersione tecnologica in cui vive e, quindi, sa muoversi fra le diverse strumentazioni in rapporto agli obiettivi individuali e del gruppo» (Parmigiani, 2008, p. 241).

Proseguendo con il ragionamento occorre valorizzare la natura democratica delle tecnologie che può consentire di promuovere, con maggiore ricchezza e dinamicità, percorsi di inclusione degli alunni con disabilità presenti nelle sezioni e nelle classi. Questo fatto, «culturalmente e normativamente acquisito e consolidato, richiede un'effettiva progettualità, utilizzando le forme di flessibilità previste dall'autonomia e le opportunità offerte dalle tecnologie» (Indicazioni Nazionali, p.26). Nell'incontro con il bimbo disabile la tecnologia può divenire un veicolo invisibile di inclusione rappresentando un "meccanismo" di programmazione e svolgimento di attività che accompagna e guida senza necessarie preclusioni.

Le tecnologie all'interno dell'ambiente didattico, approfittando della loro natura plurale, flessibile e intercambiabile assumono, sotto le sembianze di un robot, una natura ludica ed animativa (Cerri, 2008; De Rossi, 2008) diventando strumento: sono interfaccia personale e diventano ambiente di apprendimento collettivo. La comunicazione e la relazione mediate dall'oggetto tecnologico, nel nostro caso da un robot, sono interattive e socializzanti e sono fortemente ancorate al perseguimento del successo nelle performances e all'acquisizione di life skills.

La relazione educativa grazie alla presenza del robot si arricchisce di un nuovo linguaggio, costruisce uno spazio di immaginazione fertile e inesplorato, sposta l'attenzione sull'oggetto tecnologico-culturale demandando ad altri l'impegno di comprensione. Il funzionamento, come avremo modo di vedere in seguito, valorizza la dimensione relazionale e meno quella operativa, lo scambio di informazioni anziché la trasmissione, l'incontro e la condivisione invece dell'impegno individuale.

Le possibilità offerte dalla presenza di un robot ad alto potenziale tecnologico modifica anche l'impegno e la presenza degli insegnanti. I professionisti dell'educazione sono chiamati all'incontro con i media, a riflettere e agire in modo «da chiarire, evidenziare e consapevolizzare progressivamente il rapporto fra tecnologie e azioni educative che modificano in maniera sostanziale – diremmo quasi ontologica – le relazioni affettive e sociali, i processi cognitivi e le procedure educative in ambienti di apprendimento che coinvolgono bambini dai 0 ai 6 anni» (Parmigiani, 2008, p. 239). Il rapporto tecnologia-infanzia è in grado di sollecitare forme di apprendimento che si fondano sullo sviluppo di processi cognitivi, di processi strumentali e motori, sulle dimensioni affettive ed emotive, sui processi sociali e relazionali (cfr. Parmigiani, 2008, pp. 241-249). L'insegnante che accetta l'inserimento nella scuola dell'infanzia di un robot arricchisce il ventaglio delle opportunità di scoperta e novità e ammette di cedere ulteriori spazi personali di intervento attivo. Come ci ricordano le Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità (2009, p.18) diventa quindi prioritario «che i docenti curricolari attraverso i numerosi centri dedicati dal Ministero dell'istruzione e

dagli Enti Locali a tali tematiche acquisiscano le conoscenze necessarie per supportare le attività dell'alunno con disabilità anche in assenza dell'insegnante di sostegno» continuando a sostenere il processo d'integrazione scolastica degli alunni con disabilità che costituisce un punto di forza del sistema educativo italiano. Nella costante tensione per la creazione di una comunità accogliente «nella quale tutti gli alunni, a prescindere dalle loro diversità funzionali, possano realizzare esperienze di crescita individuale e sociale. La piena inclusione degli alunni con disabilità è un obiettivo che la scuola dell'autonomia persegue attraverso una intensa e articolata progettualità, valorizzando le professionalità interne e le risorse offerte dal territorio» (MIUR, 2009) e le nuove sollecitazioni concesse dalla contemporaneità e dai suoi prodotti.

Questa esperienza si afferma come contributo riflessivo per un interrogativo già posto da numerosi altri autorevoli specialisti: «il computer, le tecnologie possono influire sullo stile di apprendimento, sull'acquisizione delle conoscenze» (Mantovani, Ferri, 2008) e sulle modalità di comunicazione e relazione? (in questo caso potenziate e caratterizzate dall'attività ludica) ponendo l'accento sulle relazioni tra i bambini, all'interno del gruppo nel quale siano presenti anche bambini con disabilità motoria o con autismo. La sperimentazione vuole contribuire alla divulgazione di nuove concrete possibilità didattiche, allo sviluppo di «una mentalità aperta (anche dell'insegnante chiamato a superare logiche di individualismo e monoculturalismo didattico) alla *diversità* della propria utenza: da educare – nel nome dell'amicizia – alla disponibilità e alla solidarietà verso i molteplici volti antropologici delle bambine e dei bambini (...) la scuola dell'infanzia può offrirsi da eccellente clinica didattica di *decondizionamento etnocentrico*. Il che significa azzerare quelle prime formazioni di stereotipi, pregiudizi, assiomi, dogmatismi che spesso trovano omologazione nei mass media: stampando nei bambini, in negativo, le loro *diversità* sociali e culturali» (Frabboni, Pinto Minerva, 2008, p. 197).

La robotica come strumento didattico

A scuola si parla di robotica educativa, in linea con i principi del costruttivismo socio-interazionista (Papert, 1980; Ackermann, 2001), per indicare uno strumento/strategia didattica utile ad aumentare la motivazione nell'apprendimento e a stimolare il raggiungimento di diverse abilità: cognitive, visuo-percettive e motorie. Nel contesto specifico della scuola dell'Infanzia il ruolo della robotica è quello di sostenere le abituali attività ludiche e favorire, in tutti i bambini, compresi quelli che presentano gravi disabilità, il raggiungimento delle competenze collegate all'esercizio di tali attività. Gli strumenti robotici diventano quindi, "oggetti su cui riflettere e con i quali relazionarsi" che integrati con la didattica tradizionale consentono da un lato, di compiere le prime astrazioni di eventi ordinati, verificare la correttezza del pensiero, sollecitare la capacità di narrare e fare ipotesi ed esplorare lo spazio creato, dall'altro di agire socialmente sperimentando stati emotivi differenti. Numerosi sono i docenti che attualmente, nelle scuole italiane di ogni ordine e grado utilizzano la progettazione, ideazione, costruzione, programmazione dei robot come strumento didattico per consolidare o agevolare la comprensione di concetti disciplinari curriculari. La robotica viene percepita dunque, come uno strumento per l'apprendimento a tutti gli effetti. Vi sono diversi modi di introdurre la robotica a scuola ma ogni metodo rispetta alcuni valori universali dell'apprendimento che possono essere riassunti nelle competenze chiavi individuate a livello europeo.

Per quanto riguarda la tipologia, i robot utilizzabili nei contesti scolastici possono essere precostituiti, autonomi e altamente sofisticati (come ad esempio, il robot IROMEC di cui si parlerà nel corso del presente contributo), oppure possono lasciare maggiore spazio alla creatività (come il Kit da costruzione Lego®MindStorms™) permettendo all'utente di progettare e costruire diverse tipologie di artefatti robotici dotandoli, attraverso programmazione, di adeguate categorie comportamentali. Tra i robot già strutturati e i kit robotici più diffusamente utilizzati nelle

Scuole dell'Infanzia in Italia ricordiamo: Bee-bot e Lego WeDo.

Bee-bot, è un robot da pavimento a forma di piccola ape sulla cui schiena sono presenti tasti funzione che consentono di attivare semplici movimenti: avanti, indietro, svolta a sinistra e a destra. È in grado di memorizzare una serie di comandi e in base a questi, muoversi su un determinato percorso. Presenta inoltre, numerosi ambiti di attività: le forme geometriche, i numeri, l'alfabeto, la casa, la mappa del mondo, la pista, la griglia trasparente con le coordinate. A supporto di Bee-Bot è stato ideato anche un software (opzionale) che, mediante la simulazione in 3D, offre la possibilità di muovere virtualmente il robot. Bee-bot risulta utile per insegnare ai bambini il linguaggio e la programmazione delle direzioni e può essere utilizzato in maniera collaborativa con tutta la sezione, tramite la lavagna interattiva multimediale. Le sfide incluse nel programma vengono risolte programmando sequenze di mosse e al termine del percorso viene fornito un feedback.

LEGO® WeDo™ è un kit per la costruzione di robot che coinvolge attivamente gli studenti nel loro processo di elaborazione delle conoscenze favorendo il pensiero creativo, il lavoro di gruppo, il problem solving. Gli studenti possono testare i lavori, fare considerazioni su ciò che non funziona, sistemare i modelli. L'errore diventa uno stimolo per trovare nuove strategie. Questo kit, basandosi su un linguaggio di programmazione iconico, consente inoltre, un veloce e intuitivo approccio alla programmazione. L'organizzazione del software ad esso collegato consente di introdurre le possibili costruzioni all'interno di una struttura narrativa. I bambini sono così incentivati nella realizzazione di piccoli robot dalle forme più diverse: scimmie, cocodrilli, etc.

Il punto di forza dei kit e dei sistemi robotici in generale, è proprio il forte legame con la narrazione all'interno del quale dovrà agire il robot creato o già strutturato. Nel caso dei kit robotici è possibile ad esempio, lavorare trasversalmente su alcuni concetti importanti legati alla nozione di "insieme": divisione dei pezzi per colori diversi, per

dimensioni, per forma e dopo aver seguito le istruzioni per costruire dei piccoli animali robotici è possibile inserire questi animali in un contesto narrativo.

L'esperienza nella Scuola dell'Infanzia

La nostra esperienza, condotta in cinque Scuole dell'Infanzia della regione Liguria, nello Stato italiano, ha voluto indagare nello specifico come l'uso di robot strutturati applicati alle abituali attività ludiche:

- possa favorire lo sviluppo delle diverse tipologie di gioco (motorio, simbolico, di regole);
- riesca a consolidare/agevolare nel contempo la comprensione di impliciti concetti disciplinari trasversali creando un chiaro legame tra mondo virtuale e mondo fisico;
- sostenga lo sviluppo della capacità narrativa;
- promuova la socializzazione e gli scambi comunicativi.

La scelta del robot accessibile a tutti

Partendo dal presupposto che la scuola dell'Infanzia in Italia può ospitare bambini con differenti tipologie di disabilità, abbiamo inoltre voluto far emergere come l'impiego di sistemi robotici possa consentire la strutturazione di attività ludiche accessibili a tutti, mirate all'apprendimento e allo sviluppo cognitivo, affettivo e sociale.

Ricordiamo a questo proposito che numerosi studi di settore (Karlán, 1988; Harwin, 1988; Howell, Hay, 1989; Smith, Topping, 1996; Kwee, 1999, 2002; Eberhart, 2000; Marti, Giusti 2007, 2009; Kronreif, 2007; Cook, Polgar 2008; Scascighini, 2010; Besio, 2010) hanno evidenziato il ruolo positivo svolto dalle tecnologie robotiche nel sostenere proprio attraverso il gioco lo sviluppo cognitivo, affettivo e sociale anche dei bambini con differenti tipologie di disabilità. La ricerca

sperimentale condotta negli ultimi anni intorno al rapporto "robotica e disabilità infantile", si è infatti concentrata sul gioco, attività tipica dell'infanzia, e si è avvalsa sia di prototipi appositamente progettati per essere utilizzati da bambini con disabilità fisiche, cognitive, e con disturbi generalizzati dello sviluppo (Kaspar, Aurora, Paro, IROMEC), sia di giocattoli robotici reperibili nei comuni canali commerciali (I-Sobot, Wall-E, Mst. Personality), adattati per poter essere utilizzati in presenza di esigenze speciali (Benitez, Cala, 2007).

Quando si parla di adattamenti apportabili ai giocattoli robotici il riferimento è sia a piccole modifiche di parti del giocattolo (colori, suoni...) e all'inserimento di sensori (*switch*), sia allo sviluppo di software (per esempio AdioScan, Digio) per la gestione di interfacce accessibili (Scascighini, 2010). Nello specifico, la funzione dei sensori è quella di consentire al bambino con gravi disabilità motorie, in grado di controllare volontariamente solo pochi movimenti del corpo, di gestire e azionare giocattoli, strumenti per la comunicazione gestibili tramite computer e sistemi elettrici/elettronici di vario tipo, attraverso una pressione, una stretta, un soffio. Questo permette la chiusura/apertura di un contatto elettrico che va ad innescare un dispositivo con un segnale del tipo acceso/spento (on/off). I sensori esistenti si differenziano secondo vari aspetti: la modalità di azionamento, la tecnologia utilizzata, le dimensioni, la forma e il colore, la superficie sensibile, il materiale, la forza d'azionamento, il feedback e l'ancoraggio. Per i bambini sono stati pensati anche sensori a forma di animali.

I robot nella disabilità possono avere diverse funzioni e in base a queste rientrare in tipologie di classificazione differenti: *Assistive Robotics* (AR), robot che assistono la persona disabile attraverso un'interazione fisica e la aiutano ad interagire con oggetti e giocattoli standard, tradizionali. Ad esempio i bracci protesici robotici sviluppati per permettere a bambini con limitazione funzionale motoria di giocare con i mattoncini *Legó* (Besio, Caprino, 2010; Laudanna, Potenza 2010); *Socially Interactive Robotics* (SIR), robot il cui principale compito è quello di favorire

l'interazione sociale (Fong et al., 2003); *Socially Assistive Robotics* (SAR), robot che hanno come obiettivo quello di creare un'interazione ravvicinata ed effettiva con l'utente umano, per fornire assistenza ed ottenere miglioramenti evidenti in contesti di riabilitazione e di apprendimento (Feil-Seifer, Matarić, 2005). Nell'ambito del VI Programma quadro di ricerca europeo (2007-2009) è stata conosciuta, a completamento delle precedenti, l'espressione *Cognitive Companions* per indicare i robot il cui "scopo" è sostanzialmente quello di porsi al servizio degli esseri umani, come compagni, una sorta di "servitori adattivi", che coesistono e continuamente interagiscono con l'utente (Besio, 2010). Si tratta di robot a cui è richiesto di apprendere nuove abilità, effettuare nuovi compiti, crescere in costante interazione e cooperazione con gli esseri umani. A tali caratteristiche si aggiungono gli aspetti propri dell'interazione uomo-robot non solo funzionali ma anche emozionali e sociali (Marti, Giusti, 2009) che rendono l'interazione divertente, intrigante, significativa, simile a quella umana (Besio, 2010). In ambito scolastico si ricordano alcune esperienze internazionali di applicazione della robotica alla disabilità. Un robot progettato per le attività del laboratorio di scienze è stato sperimentato con studenti con disabilità fisica di età variabile fra i 9 e gli 11 anni (Howell, Hay, 1989), mentre una situazione di lavoro multifunzionale, chiamata ArlynArm (Eberhart et al., 2000), è stata impiegata per favorire lo studio delle scienze e delle arti in studenti dai 10 ai 18 anni che presentavano menomazioni fisiche. Un'altra situazione di lavoro, il robot commerciale SCARA (Harwin et al., 1988) è stato adottato per aiutare i bambini disabili a governare e manipolare mattoncini, scegliere oggetti e giocare.

IROMEC: il robot utilizzato

Per rispondere ai nostri obiettivi di sviluppo e alle nostre esigenze di inclusione, il robot che abbiamo deciso di utilizzare nell'esperienza condotta nelle Scuole dell'Infanzia è stato IROMEC (Interactive RObotic MEdiators as Companions, 2006 IST-2005-2.6.1) nato nell'ambito del VI Programma Quadro di

Ricerca e Sviluppo, che ha coinvolto centri ed istituzioni di sei differenti nazioni europee con le rispettive Università ed Istituzioni (Università della Valle d'Aosta e Università degli Studi di Siena, Italia; University of Hertfordshire, Gran Bretagna; AIT Austrian Institute of Technology, Austria; Robosoft, Francia; Vilans, Olanda; AIJU Instituto Tecnológico del Juguete, Spagna; Risoluta S.L.L., Spagna). IROMEC è un prototipo di "compagno robot" in grado di facilitare, migliorare ed implementare anche il gioco di bambini con disabilità cognitive (autismo, ritardo mentale, difficoltà nel linguaggio) e difficoltà motorie incidendo sulle loro capacità di apprendimento e socializzazione. Agisce come mediatore nei contesti riabilitativi e scolastici, ed è in grado di adattarsi ad ambienti di gioco non standardizzati.

Il sistema IROMEC utilizza il concetto di modularità. Si compone di un robot vero e proprio costituito da due moduli principali, la piattaforma mobile inferiore con funzione di rilevamento (ostacoli e suoni) che consente al robot di muoversi nell'ambiente evitando ostacoli, ed un modulo di applicazione superiore interattivo con un corpo principale e una testa costituiti entrambi da schermo LCD dotata di movimenti sia attivi che passivi. Nella configurazione di base è possibile avere differenti espressioni facciali create dalla visualizzazione di immagini animate su un piccolo monitor installato all'interno della testa. Le varie espressioni facciali possono essere nascoste, se necessario, utilizzando una maschera fissa o parzialmente nascoste, lasciando trasparire solo gli occhi. Un altro esempio di configurabilità hardware è la possibilità di modificare i pannelli laterali, rendendoli neutri e passivi o dotati di stimoli visivi attraverso un tessuto costituito da fibre ottiche illuminanti e la possibilità di aggiungere un tappetino "peloso" sulla schiena a simboleggiare la pelliccia di un animale. A seconda delle esigenze, IROMEC può assomigliare ad un essere umano oppure ad un animale immaginario. È stato utilizzato in giochi di tipo motorio associati a giochi di tipo simbolico sfruttando un sfondo narrativo inventato dai bambini.

Gli scenari di gioco implementati attualmente in IROMEC sono cinque:

- *Turn Taking*. Un gioco collaborativo tra robot mobile, bambino con disabilità e compagni. I bambini devono mandarsi reciprocamente il robot rispettando alcune variabili (angolo di rotazione, linearità di movimento...). Principali scopi educativi sono lo sviluppo di funzioni psicosociali, il miglioramento dell'attenzione e della consapevolezza della gestione spaziale; la comprensione causa-effetto e il rispetto delle regole.
- *Sensory Reward*. Si tratta anche in questo caso di un gioco collaborativo nel quale ai bambini viene richiesto di premere il sensore quando sull'interfaccia appare, intorno al simbolo del colore assegnato ad ognuno, un riquadro indicante il turno d'azione. Gli scopi educativi sono sempre lo sviluppo di funzioni psicosociali, il miglioramento dell'attenzione e della consapevolezza della gestione spaziale.
- *Make it move*. Questa attività richiede di effettuare un suono una, due o tre volte (ad ex: un battito di mani) per far muovere il robot verso la fonte sonora, o lontano da essa. Bambini e adulti possono esplorare insieme il comportamento del robot e tentare di interpretarlo e descriverlo, oppure di prevedere la direzione che prenderà. Il gioco permette di comprendere concetti di causa-effetto, e punta al miglioramento dell'attenzione e delle funzioni globali interpersonali e cognitive.
- *Follow me*. Si tratta di uno scenario di gioco che può funzionare bene con gruppi di bambini in cui sia presente un compagno con autismo perché durante questa attività i bambini si muovono nella stanza circostante e vengono seguiti dal robot. Scopi educativi di questo scenario sono: favorire lo sviluppo della competenza emotiva; migliorare la coordinazione senso-motoria, la consapevolezza dello spazio e il controllo psico-motorio.
- *Generate Contact*. Anche questo scenario, come il precedente è pensato prevalentemente anche per bambini con autismo i quali vengono impegnati in momenti di continui scambi interattivi con il robot (carezza, avvicinamento, fuga) imparando a riconoscere i vari stati emotivi correlati (contentezza, paura..). Gli obiettivi di questo scenario sono: lo sviluppo della competenza emotiva, il miglioramento delle funzioni cognitive di livello superiore e dell'esperienza di sé e degli altri.

La selezione delle Scuole

Hanno aderito alla nostra proposta didattica cinque Scuole dell'infanzia della Liguria selezionate in modo da prevedere la partecipazione anche di bambini con disabilità di tipo motorio e autismo. Abbiamo deciso di includere queste due tipologie di disabilità perché sono quelle che, a nostro avviso, potrebbero potenzialmente essere soggette a una maggiore esclusione da attività didattiche abituali. L'avvio dell'esperienza è stata preceduta da un incontro preliminare con i dirigenti scolastici, le insegnanti curricolari e di sostegno per illustrare gli obiettivi dell'attività, delineare un'azione condivisa e sinergica, strutturare i possibili scenari di gioco da mettere in atto in funzione degli obiettivi da raggiungere. Gli insegnanti, a partire dagli scenari di gioco presentati dal robot hanno infatti, progettato attività identificando obiettivi educativi e formativi, scegliendo e incrementando gradualmente i livelli di difficoltà. Le attività, definite "scenari" sono state progettate e descritte in dettaglio, specificando il materiale di gioco (il robot ed altri eventuali materiali), la tipologia evolutiva di gioco (semplice gioco di esercizio o senso-motorio, gioco simbolico, gioco di regole) l'obiettivo o risultato atteso dell'attività, le azioni necessarie per portare a compimento l'attività (descritte in modo analitico secondo la metodologia della *task analysis*) il ruolo dell'insegnante coinvolto in qualità di facilitatore dell'attività e la qualità degli aiuti da fornire. Ciascun gruppo di bambini (con il compagno disabile) ha iniziato dal primo scenario, il più semplice e raggiunto l'obiettivo,

l'insegnante ha proposto lo scenario successivo, di maggiore complessità. I docenti sono stati supportati per quanto riguarda la programmazione tecnica del robot dai ricercatori dell'Università ma poi hanno gestito l'attività in piena autonomia, in modo creativo ed originale.

La presentazione dei robot ai bambini

Per presentare i diversi robot ai bambini è stato organizzato un momento particolare dell'attività didattica che abbiamo deciso di chiamare "L'arrivo di un postino misterioso". L'obiettivo di questo momento è stato quello di creare un clima di attesa nei bambini. I bambini seduti in cerchio hanno così assistito all'arrivo di un grande pacco e sono stati sollecitati a fare ipotesi circa il suo contenuto. L'apertura del pacco accompagnata da un forte entusiasmo, è stata seguita da una fase di esplorazione dove divisi in gruppi, i bambini sono stati invitati dall'insegnante a esplorare il robot. Al termine di questa prima fase di familiarizzazione i bambini sono stati invitati a cercare un nome per il loro nuovo amico e a creare la sua abitazione. È stato stabilito che al termine dell'attività il robot sarebbe stato accompagnato nella propria casa dove sarebbe rimasto fino al momento del nuovo gioco. Questa strategia è stata pensata per evitare che il robot venisse manipolato dai bambini in maniera non opportuna e in momenti non adeguati. Interessante è stato notare in questa fase l'immediato coinvolgimento dei bambini con disabilità motoria e con autismo i quali hanno cercato nell'immediato, con modalità differenti, un contatto con il robot. È stato spiegato ai gruppi nei quali era presente un compagno con disabilità motoria la possibilità di giocare con l'amico robot utilizzando un tasto particolare (il sensore che successivamente abbiamo posto sulla carrozzina del bambino con disabilità per consentirgli di attivare il robot).

La strutturazione del setting

La scelta del locale dove effettuare le sessioni di gioco è stata fatta sulla base delle esigenze funzionali e di movimento dei robot e tenendo conto della necessità di dover lavorare con diversi gruppi di bambini. In alcuni casi si è

optato per l'utilizzo della palestra, in altri per quello dell'aula della sezione. In particolare, in presenza di bambini con autismo, è stato necessario delimitare lo spazio della palestra con tappeti, coprire i materiali non funzionali all'attività ed eliminare gli oggetti maggiormente legati alle stereotipie dei bambini per evitare potenziali distrazioni. Per i bambini con disabilità motoria è stato necessario invece decidere il sistema di postura più idoneo all'esecuzione in autonomia dell'attività; fissare i sensori con velcro alla carrozzina, offrire l'opportunità di toccare il robot, prevedere la possibilità di utilizzare altri giocattoli in associazione al robot.

Lo sfondo narrativo, il gioco e l'esercizio cognitivo

Stabiliti la tipologia di gioco (motorio, simbolico, di esercizio) e gli obiettivi del gioco, i bambini hanno creato il tessuto narrativo nel quale far agire il robot. Di volta in volta il robot è stato identificato in diversi modi: come un animale, come un autobus o come altro ancora. La creazione del contesto (con l'uso di cartelloni e altri materiali) ha richiesto di riflettere su alcuni particolari e ricercare informazioni. Ad esempio nel caso dell'identificazione del robot con un animale questo ha comportato il fare ipotesi e ricercare informazioni, per accertarle o confutarle, circa l'ambiente di vita, il cibo e così via. È stato poi necessario creare il percorso, "la strada" nella quale far muovere il robot facendo attenzione ad impostare correttamente i gradi di rotazione in rapporto agli ostacoli perché questo avrebbe potuto far spaventare e retrocedere il robot. Il procedere per prove ed errori ha dato l'opportunità ai bambini di discutere e riflettere intorno alle possibili reazioni emotive proprio a partire dalle espressioni del volto e dalle emissioni sonore manifestate dal robot.

I bambini con disabilità motoria giocano con i compagni e il robot

I bambini con disabilità motoria non hanno avuto nessuna difficoltà a comprendere il funzionamento del robot e del sensore posizionato sulla loro carrozzina. La motivazione è apparsa molto elevata così come il livello di divertimento e coinvolgimento nell'attività. L'ansia legata alla voglia di giocare con un oggetto che, dopo l'impatto iniziale è apparso molto interessante, e il desiderio di compiere monellerie, ha determinato molto spesso nei bambini un non rispetto dei turni di gioco mediante l'utilizzo del sensore premuto ripetutamente per richiamare a sé il robot. I compagni dei bambini con disabilità motoria hanno deciso di strutturare lo sfondo narrativo a partire dagli interessi dei compagni con disabilità: ad esempio il gioco con il robot è stato associato all'uso di bamboleine rappresentati per il compagno disabile le figure più importanti della sua famiglia: il nonno, la nonna, la mamma, il papà, la sorellina e lui stesso. Il gioco ha previsto semplicemente il trasporto sul robot (diventato all'occorrenza un autobus) dei vari personaggi a partire dalla trama creata dai bambini con approvazione del compagno disabile. Interessante in questa fase l'aumento del desiderio dei bambini con disabilità di far funzionare il robot come gli altri compagni, non utilizzando i sensori ma toccando direttamente lo schermo LCD posto nella parte superiore del robot. L'iniziativa e la creatività sono andati incrementandosi molto nel corso delle varie sessioni di gioco così come i tempi e le modalità di interazione con i compagni dei quali è stata richiesta la presenza vicino a sé e l'aiuto in sostituzione a quello fornito dall'insegnante.

Gli insegnanti hanno sostenuto con *prompt* verbali e fisici molto intensi le azioni dei bambini con disabilità. Gli aiuti forniti, che sono andati scemando nel corso delle sessioni di gioco, hanno avuto l'obiettivo di guidare il bambino nel rispetto dei turni d'azione ma in alcuni casi, hanno corretto e anticipato l'azione stessa del bambino impedendogli di verificare da solo – e di conseguenza modificare il suo agire – l'effetto prodotto dall'azione messa in atto.

I bambini con autismo giocano con i compagni e il robot

Rispetto ai bambini con disabilità motoria i bambini con autismo hanno avuto maggiori difficoltà a lasciarsi coinvolgere nell'attività ludica proposta. In particolare sono emerse differenti fasi, che è bene rispettare, nella proposta di gioco e giochi nel caso di autismo.

- Fase da spettatore: durante le iniziali sessioni di gioco i bambini con autismo sono stati prevalentemente spettatori passivi dell'attività ludica effettuata dai compagni con il robot. Hanno osservato seduti ai lati della sezione i compagni giocare mostrando però una notevole capacità di mantenere il contatto visivo sul robot anche quando questo era in fase di movimento. In accordo con gli insegnanti si è ritenuto opportuno non forzare i tempi dei bambini e aspettare che spontaneamente entrassero nel gioco.
- Intervento spontaneo: dopo un lungo periodo da spettatore i bambini con autismo hanno iniziato ad avvicinarsi spontaneamente e gradatamente al robot. Hanno iniziato a ispezionarlo concentrandosi in particolar modo sui led colorati posti sulle bande laterali del robot, e sullo schermo LCD raffigurante il volto. In questa fase hanno ricercato il contatto con l'oggetto sdraiandosi su di lui, toccandolo, battendo sopra la parte superiore con le mani. Abbiamo dunque provato a sostituire le bande laterali con quelle semplici non luminose e a coprire lo schermo del volto con una mascherina più statica per cercare di concentrare l'attenzione del bambino sul robot nel suo complesso e non su alcune parti di esso. Sono stati proposti a livello individuale gli scenari *Follow me* e *Generate Contact* implementati in IROMEC proprio per sollecitare la relazione e, in questa tipologia di attività, i bambini con autismo hanno mostrato una maggiore concentrazione e un maggior interesse sul robot percepito come soggetto animato con il quale interagire.

- Il coinvolgimento dei compagni: dopo la fase di esplorazione e di gioco individuale i bambini con autismo si sono nuovamente allontanati dal robot ma senza mai perdere il contatto visivo su di lui. Importante è risultata la presenza dei compagni che hanno cercato di coinvolgere i compagni con disabilità nell'attività ludica. È emersa nei bambini con autismo la predisposizione ad accettare il contatto fisico dei compagni più che quello degli adulti e l'accettazione a farsi coinvolgere nel gioco. Ovviamente i tempi dedicati all'attività ludica sono stati molto ridotti ma in alcuni momenti sono emersi elementi di notevole interesse: frequenti sorrisi emessi dal bambino; desiderio di toccare il robot e poi di trasportare questa azione sui compagni, abbracciandoli e poi allontanandosi, stato di serenità mostrato dalla permanenza nel contesto al posto della fuga iniziale.
- Il gioco strutturato: ha previsto l'ideazione di attività calibrate sugli interessi del bambino con autismo. In particolare si è optato per la presentazione di percorsi ben strutturati da far eseguire al robot. Questa tipologia di gioco è stata apprezzata dai bambini con autismo seppure abbiano necessitato della costante presenza dell'adulto. In questa fase il robot è stato utilizzato come mediatore sociale nell'interazione con i compagni. I tempi di attenzione dedicati al gioco sono stati lievi anche se sono andati incrementandosi sul finire delle sessioni di gioco.

La presenza degli insegnanti è stata fondamentale al fine di interagire positivamente con il bambino, diminuire il suo stato di ansia, arrestare i possibili momenti di crisi e interpretare lo stato generale di benessere o meno del bambino. Anche la presenza dei compagni è stata indispensabile; i bambini hanno dimostrato di sapersi rapportare con il compagno disabile, di saperlo sollecitare all'azione e distrarlo dalle stereotipie abituali coinvolgendolo nel gioco rispettando i suoi tempi.

Riflessioni critiche sull'esperienza e proposte operative

Come reso evidente dalla letteratura di stampo psico-pedagogico, il gioco costituisce per ogni bambino – compreso quello con disabilità – un'irrinunciabile opportunità di crescita. Se ne coglie la rilevanza non solo nell'ambito della didattica e dell'apprendimento in generale ma, principalmente, nella realizzazione dell'inclusione sociale. La potenziale logica inclusiva infatti, trova una possibilità di passare all'atto facendo leva e sfruttando le opportunità concesse dall'attività ludica qualora sia in grado di cogliere nel gioco il mediatore per eccellenza che consente ai bambini non solo di esprimere se stessi ma di entrare in relazione, comunicando, con i coetanei e con gli adulti che, a loro volta, trovano nel gioco la porta di accesso al mondo dell'infanzia, dei suoi pensieri e della sua fantasia. Quando si parla di gioco riconoscendolo in qualità di attività tipicamente infantile, nonché come "area di esperienza", lo si fa ritenendo che tale dimensione sia da considerare una prerogativa di tutti i bambini indistintamente: non esistono bambini che non giocano o che non sanno giocare! In realtà, se tale affermazione risulta essere vera per la maggior parte dei bambini, poco si adatta a quella percentuale dell'infanzia che, presentando particolari tipologie di disabilità, non solo non riesce a giocare a causa di limitazioni funzionali, cognitive, emotive, ma non lo sa fare nei tempi e nei modi tipici della corrispondente età. A questi bambini non solo viene precluso il divertimento che accompagna costantemente l'attività ludica, ma anche la possibilità di perseguire la connessa maturazione cognitiva, emotiva, relazionale, sociale. L'ICF-CY (OMS, 2007), ponendo l'attenzione sul grado di supporto offerto dal contesto (familiare, sociale), sulle caratteristiche fisiche dell'ambiente, sull'impatto delle tecnologie oltre che sui fattori individuali e personali (età, genere, stile di apprendimento) offre una cornice metodologica in grado di evidenziare l'insieme degli elementi che devono essere considerati da qualunque strumento che voglia mettere in luce le reali potenzialità ludiche anche del bambino con disabilità.

L'esperienza condotta ha permesso di

identificare alcuni punti salienti sui quali porre attenzione qualora si decida di investire sul gioco e sull'uso di strumentazioni tecnologiche e robotiche per promuovere lo sviluppo cognitivo, relazionale, sociale di tutti i bambini. Innanzitutto l'attenzione deve rivolgersi ad un'attenta progettazione dell'attività che preveda l'identificazione degli obiettivi che si vogliono raggiungere, una valutazione preliminare del contesto nel quale l'attività dovrà svolgersi, il ruolo esercitato dall'adulto e dai compagni di gioco e infine le caratteristiche proprie del supporto robotico. È inevitabile progettare attentamente l'azione didattica mediata dal robot. Non è sufficiente infatti, inserire il robot nell'azione per ottenere risultati sorprendenti, occorre pensare in maniera critica e problematica – vagliando l'effetto di tutte le variabili in gioco – l'introduzione di un sistema robotico in un'attività ludica. Tale aspetto risulta particolarmente importante qualora tra i destinatari della proposta didattica ci siano anche bambini con disabilità. Nella progettazione rientra inevitabilmente anche la necessità di considerare i tempi di applicazione entro i quali si ritiene si possano raggiungere risultati evidenti. Anche la scelta della metodologia d'impiego e la definizione degli obiettivi che si vogliono perseguire dovrebbero essere delineati in maniera dettagliata e stabilire quindi, se si intende utilizzare il gioco mediato dal robot per raggiungere lo sviluppo di alcune abilità, se si intende utilizzarlo per promuovere la "giocosità", vale a dire il divertimento e la gioia, se si intende utilizzarlo per sostenere l'inclusione nel contesto o per raggiungere tutti i precedenti traguardi. Stabilito l'obiettivo, l'attenzione dovrebbe dunque, concentrarsi sulla strutturazione degli scenari di gioco e prevedere diverse tipologie di attività: gioco solitario, gioco parallelo, gioco sociale. Con i bambini più piccoli e nel caso di gravi disabilità motorie o situazioni di autismo profondo è consigliabile prevedere una iniziale fase di gioco solitario in cui venga data l'opportunità al bambino di avvicinarsi al supporto robotico, esplorarlo, prendere confidenza con le sue funzionalità, stabilire una relazione, elementi fondamentali per far acquisire al bambino una maggiore sicurezza. Prima di avviare qualsiasi attività ludica

sostenuta da robot, sarebbe necessario valutare anche la possibilità di conferire a tutti i bambini, anche quelli in difficoltà, un ruolo attivo – raggiunto magari in un arco temporale esteso – dal momento che la semplice presenza passiva, o meglio "da spettatore", non rientra nella logica dell'inclusione e sebbene ammissibile nelle fasi iniziali di gioco dovrebbe gradualmente scomparire. La progettazione attenta di attività ludiche dovrebbe quindi prevedere, nel caso di disabilità motoria, la possibilità di stimolare differenti sensi in modo da consentire anche ai bambini fisicamente passivi ma con tutti gli altri sensi molto sviluppati di partecipare, e nel caso di autismo regolare la stimolazione sensoriale prodotta dal robot in modo da evitare un eccessivo carico con conseguente iperstimolazione e aumento della percezione di frammentarietà.

Il contesto rappresenta senza dubbio un altro aspetto su cui concentrare l'attenzione e gli sforzi necessari al fine di predisporre un ambiente ludico adattato; esso richiede di tenere in considerazione alcune variabili fondamentali quali: la dimensione necessaria per lo spostamento del robot; la rimozione di oggetti fuorvianti e non indispensabili per la realizzazione dell'attività ludica che potrebbero pertanto creare distrazione, la predisposizione di adeguati sistemi posturali e piani di lavoro.

In presenza di bambini con disabilità non si può non prevedere, prima dell'avvio dell'attività stessa, una sensibilizzazione del gruppo con il quale il bambino con disabilità si troverà ad operare al fine di potenziare e sviluppare una maggiore comprensione della disabilità, che si trasformerà in una naturale predisposizione a mettere in pratica comportamenti caratterizzati da forte accettazione, attenzione all'altro e sensibilità sociale in generale, solida base per futuri atteggiamenti di rispetto. L'iniziale sensibilizzazione del gruppo consentirà di accettare le possibili modifiche apportate ad un gioco. Ci sono attività che possono essere svolte singolarmente, in coppia o in gruppo ma l'ottica inclusiva punta necessariamente sulla relazione con l'altro, considerato importante elemento di scambio. È necessario, però,

tenere costantemente presente che il passaggio dal contesto di gioco individualizzato a quello del gruppo di coetanei, implicando il confronto con bambini il cui funzionamento non è compromesso, può recare disagio e frustrazione (Besio, 2007): quindi, è molto importante, nei giochi di gruppo, trovare strategie intelligenti per superare questi possibili ostacoli. L'esperienza intrapresa ha dimostrato che l'introduzione di un sistema robotico capace di porsi come mediatore sociale può contribuire al superamento di queste problematiche. Il coinvolgimento di altri bambini deve ovviamente tenere conto delle preferenze di gioco di tutti, e non solo del bambino con disabilità, pena la perdita d'interesse all'invito; attribuire loro un ruolo di guida, o di tutor, nei confronti del compagno disabile può portare non soltanto i noti vantaggi legati a questo genere di esperienze in chiave cognitiva e sociale, ma soprattutto raggiunge lo scopo di rendere il gioco più accattivante e motivante per tutti (Besio, 2010). Si acquisisce, cioè, un nuovo partner, e il gioco si fa immediatamente più interessante; non solo, l'esperienza ha dimostrato che tale scelta produce un miglioramento delle generali relazioni interpersonali fra i bambini coinvolti.

Conclusioni

La scuola è sicuramente la migliore e più naturale occasione per giocare con gli altri, e attraverso il gioco crescere e svilupparsi, nell'interazione fra i limiti e le possibilità posti da ciascun protagonista - il loro funzionamento, diremmo - e dalle occasioni offerte dall'ambiente - i fattori ambientali, appunto. Tuttavia, l'esperienza condotta ha consentito non solo di indagare le reazioni dei bambini all'introduzione nella normale prassi educativa didattica di uno strumento robotico ma anche di rilevare il necessario e fondamentale punto di vista degli insegnanti. Il dato interessante emerso è la piena accettazione e disponibilità dei docenti all'utilizzo dei sistemi robotici nelle loro attività.

La robotica è apparsa agli insegnanti, più che la tecnologia identificata in genere con il computer, una risorsa spendibile per il

raggiungimento di obiettivi educativi e didattici per tutti i bambini. In particolare hanno manifestato interesse verso tre aspetti:

- la fisicità di queste macchine nel veicolare dimensioni emozionale, rispecchiare i comportamenti dei bambini e attivare/sollecitare componenti metacognitive. Mentre nell'interazione con il computer la modalità di input/output legata a tastiera e schermo e alla posizione dell'utente quasi sempre seduta, limitano le possibilità di interazione, la fisicità dei robot funziona da catalizzatore dell'interazione e crea quel particolare fenomeno per cui l'uomo tende ad antropomorfizzare i robot anche in quei casi in cui il loro aspetto fisico sia molto distante da quello di un essere umano (Micheli, Pennazio, 2011; Pennazio, Traverso, 2013);
- mobilità dei robot e loro capacità di percepire le caratteristiche fisiche dell'ambiente. La presenza di un robot che si muove, evita ostacoli, reagisce in risposta a diverse sollecitazioni concentra l'interesse su comportamenti dinamici che si modificano in relazione a diverse condizioni ambientali favorendo l'acquisizione della relazione causa-effetto (Micheli, Pennazio 2011; Pennazio, Traverso, 2013);
- somiglianza del comportamento sociale dei robot con quello dei bambini sia nelle loro caratteristiche fisiche che comportamentali, cognitive ed emotive. Il rischio che la somiglianza dei robot con gli essere umani o con animali crei aspettative non adeguate nell'interlocutore umano è secondo gli insegnanti superato dal fatto che questi robot mostrano il loro essere imperfetti esibendo con chiarezza i loro limiti (Micheli, Pennazio, 2011; Pennazio, Traverso, 2013).

Bibliografia

- Ackermann, E. (2010). *Piaget's constructivism, Papert's constructionism: What's the difference?* From <http://learning.media.mit.edu/content/publications/EA.Piaget%20%20Papert.pdf>
- Benitez, A., Cala A. (2007). Market research. Report del progetto IROMECC. From www.iromec.org
- Besio, S. (2007). Gioco e disabilità. Assicurare un'occasione di apprendimento. In A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Trento: Erickson.
- Besio, S. (a cura di) (2009). *Methodological framework to set up educational and therapy sessions with robotic technology: the IROMECC proposal*. Trento: UNI Service.
- Besio, S. (2010). *Giochi e giocattoli per il bambino con disabilità motoria*. Milano: Unicopli.
- Besio S., Caprino F., Laudanna E. (2008). Profiling Robot-Mediated Play for Children with Disabilities through ICF-CY: The Example of the European Project IROMECC. In K. Miesenberger, J. Klaus, W. Zagler, A. Karshmer (a cura di), *Computers Helping People with special needs* (pp. 545-552). Berlin: Springer.
- Calvani, A. (2001). *Manuale di tecnologie dell'educazione*. Pisa: ETS.
- Cerri, R. (a cura di) (2008). *Didattica in azione*. Roma: Carocci.
- Cook, A.M., Polgar, J.M. (2008). *Cook & Hussey's Assistive Technologies: Principles and Practice* (3rd ed.). Philadelphia: Elsevier Inc.
- De Rossi, M. (2008). *Didattica dell'animazione. Contesti, metodi, tecniche*. Roma: Carocci.
- Feil-Seifer, D., Matarić, M.J. (2005). Defining Socially Assistive Robotics. Proceedings of 9th IEEE International Conference on Rehabilitation Robotics (pp. 465-468).
- Fong, T.; Nourbakhsh, I.; Dautenhahn, K. (2003). A Survey of Socially Interactive Robots. *Robotics and Autonomous Systems*. 42 (3-4), 143-166.
- Eberhardt, S. P.; Osborne, J.; Rahman, T. (2000). Classroom Evaluation of the Arly Arm Robotic Workstation, *Assistive Technology*, 12 (2), 132-143.
- Harwin, W. S.; Ginige, A.; Jackson, R.D. (1988). A robot Workstation for Use In Education of the Physically Handicapped. *IEEE Transactions on Biomedical Engineering*, 35 (2), 127-131.
- Howel, R.; Hay, K. (1989). Software-Based Access and Control of Robotic Manipulators for Severely Physically Disable Students. *Journal of Artificial Intelligence in Education*, 1 (1), 53-72.
- IROMECC Consortium (2007). Deliverable 1.0. User needs report. From: www.iromecivoryJ.J
- Karlan, G.; Nof, S.; Widmer, N.; Mc Ewen, I., Nail, B. (1988). Preliminary Clinical Evaluation of a Prototype Interactive Robotic Device (IRD-1). *Proceedings of the ICAART 88 Conference*. Montreal, Quebec.
- Kronreif, G.; Kornfeld, M.; Prazak, B.; Mina, S.; Fürst, M. (2007). Robot Assistance in Playful Environment-User Trials and Results. *Proceedings of IEEE International Conference on Robotics and Automation*. Rome.
- Kwe, H.; Quaedackers, J.; Van de Bool, E.; Theeuwen, L.; Speth, L. (1999). POCUS Project: Adapting the Control of the MANUS Manipulator for Persons with Cerebral Palsy. Proceedings of the International Conference on Rehabilitation Robotics (ICORR). Palo Alto, 1-2 luglio.
- Kwe, H.; Quaedackers, J.; Van de Bool, E.; Theeuwen, L.; Speth, L. (2002). Adapting the Control of the MANUS Manipulator for Persons with Cerebral Palsy: an Exploratory Study. *Technology & Disability*, 14 (1), 31-42.

- Laudanna, E.; Potenza, M. F. (2010). Adattamenti di robot giocattolo: alcune idee. In S. Besio (a cura di), *Gioco e giocattoli per il bambino con disabilità motoria*. Milano: Unicopli.
- Mantovani, S.; Ferri, P. (a cura di) (2008). *Digital Kids*. Milano: ETAS.
- Marti, P.; Giusti L. (2007). Coupling the Digital and the Physical: A Way on in the Design of Tangible Media, in *Human-Computer Interaction. Interaction Platforms and Techniques. Volume 4551/2007 12th International Conference, HCI International 2007*, Beijing, China, July 22-27, Proceedings, Part II, pp 1173-1182, Springer, Berlin-Heidelberg.
- Marti, P., Giusti, L. (2009). A robot Companion for Inclusive Games: a user-centred design perspective. *Proceedings of IEEE International Conference on Robotics and Automation*. Anchorage, 3-8 maggio.
- McCullum, J. A. (1999). Effects of Social and Isolate Toys on Social Play in An Inclusive Setting. *The Journal of Special Education*, 32 (4), 238-243.
- Micheli, E.; Pennazio, V. (2011). *The application of robotics in school and teacher education*. REM, 3 (2), 57-74.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Roma.
- OMS Organizzazione Mondiale della Sanità (2007). *ICF-CY - Classificazione Internazionale del Funzionamento, Disabilità e della Salute, versione Bambini e Adolescenti*. Trento: Erickson.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms. Children, Computers and Powerful Ideas*. New York, Basic books.
- Parmigiani, D. (2004). *Didattica e tecnologia diffusa*. Milano: FrancoAngeli.
- Parmigiani, D. (2008). Apprendimenti mediati. Le tecnologie dell'istruzione. In A. Bobbio, *Lineamenti di pedagogia della scuola. Problemi, dimensioni, prospettive* (pp. 239-261). Milano: Vita e Pensiero.
- Pennazio, V.; Traverso, A.; (2013). *Gioco e robotica per tutti nella scuola dell'infanzia*. Bambini, Bergamo: Edizioni Junior (in press).
- Scascighini, G. (2010). Agire e comunicare, imparare ad agire e a comunicare. Il ruolo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. In S. Besio (a cura di), *Giocchi e giocattoli per il bambino con disabilità motoria*. Milano: Unicopli.
- Smith, J. (1996). Topping M. the Introduction of a Robotic Aid to Drawing Into a School for Physically Handicapped Children: a Case Study. *British Journal of Occupational Therapy*, 59 (12), 565-56

Artículo concluido 31 de julio de 2013

Cita del artículo:

Traverso A., Pennazio V. (2013). Bambini, robot: esperienze educative di gioco e relazione. RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil, volumen 3(2), pp. XX - XX RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), Vol.2(3), pp. 191-207. Publicado en <http://www.reladei.net>

Acerca del autor y autora



Andrea Traverso

Dipartimento di Scienze della Formazione

Università degli Studi di Genova

Mail: a.traverso@unige.it

Ricercatore di Pedagogia Sperimentale e docente di Progettazione e valutazione educativa nel corso di laurea in Scienze pedagogiche e dell'educazione. Svolge attività di ricerca sui temi dell'infanzia e della sostenibilità. Collabora con attività di formazione e ricerca con i Servizi all'infanzia 0-6 del Comune di Genova. Tra le sue pubblicazioni, con Parmigiani D. "Progettazione l'educazione" (2011)



Valentina Pennazio

Dipartimento di Scienze della Formazione

Università degli Studi di Genova

Mail: valentina.pennazio@unige.it

Ha conseguito il dottorato di ricerca in Qualità della Formazione all'Università di Firenze. Attualmente è assegnista di ricerca presso il Dipartimento DISFOR dell'Università di Genova dove collabora con la cattedra di Didattica generale e Tecnologie dell'Istruzione. Ha partecipato al progetto di ricerca IROMEC (Interactive RObotic social MEdiators as Companions) co-finanziato dalla Comunità Europea nell'ambito del VI Programma – Quadro di ricerca e sviluppo e al Progetto di ricerca Gi.ro.TU (Glochi RObotici per Tutti) presso la Fondazione Don Carlo Gnocchi di Milano ONLUS-IRCCS, servizio D.A.T. È autrice di saggi e articoli inerenti a questo settore.

Vol. 2 N°3
Diciembre 2013
ISSN: 2255-0666

EXPERIENCIAS

Museo del pensamiento de los niños

Patricia de la Paz Gutierrez Guzmán

Gabriela Córdoba Domínguez

Nelly Rodríguez Tobón

Gabriela Contreras Yáñez

México

Resumen

Bajo el abrigo de la Pedagogía Transdimensional o Pedagogía de la Contribución Trascendente, el Proyecto Kuruwi, a lo largo de su experiencia, ha diseñado un espacio en el que se da cabida a la materialización de los procesos de pensamiento, creación, contribución e innovación de los niños. Este espacio se denomina el Museo del Pensamiento de los Niños, pues es ahí donde a través de objetos, textos e imágenes, es posible ver las relaciones que se generan a través del encuentro de las múltiples dimensiones de los seres humanos.

En éstos encuentros en donde intervienen niños, maestros, artistas visuales y pedagogos, los procesos de pensamiento se vuelven más potentes, se complejizan y escalan, hasta llegar a ser construcciones y aportaciones complejas, argumentadas y sorprendentes, que se convierten en posibilidades de respuesta a nuestro mundo, posibilidades para su transformación y co-construcción, siempre en encuentro con otros para la búsqueda de bondad, belleza y sabiduría.

Cada uno de estos encuentros es llamado "Ensamble", y cada Ensamble deviene en una teoría, un objeto, un artefacto o una obra plástica que es ofrecida a la comunidad para enriquecerla

Museum of children's thinking

Patricia de la Paz Gutierrez Guzmán

Gabriela Córdoba Domínguez

Nelly Rodríguez Tobón

Gabriela Contreras Yáñez

México

Abstract

Beneath the umbrella of Transdimensional Pedagogy, the Kuruwi Project, in the course of its experience, has designed a space in which the materialization of children's thinking processes, creativity, contribution and innovation is given a place. This space is called the Museum of Children's Thinking, and here is where, through objects, texts and images, it is possible to see the relationships which are generated by the encounter of the multiple dimensions of human beings.

In these procedures in which children, teachers, visual artists and educators intervene, the thought processes are enriched and become more powerful, developing into complex constructions and contributions, justifiable and surprising. They turn into possible responses to our world, possibilities for its transformation and co-construction, always in search of goodness, beauty and wisdom.

Each of these procedures is called an "ensemble" and each "ensemble" results in a theory, an object, an artifact or an example of the fine arts, which is offered to the community for its enrichment and embellishment. The ensembles, in which the children have been authors and co-

y embellecerla. El conjunto de Ensamblés del que los niños han sido autores y co-creadores es exhibido en el Museo del Pensamiento de los niños, otorgándoles un espacio para ser celebrados y entregados a la comunidad, como parte de la responsabilidad de buscar respuestas, de construir sabiduría en el encuentro con otros, de contribuir y hacer evidente la importancia de la creación dentro de un marco de transdimensionalidad.

Palabras clave: Pedagogía Transdimensional, Museo, Arte, Creatividad, Ensamblés, Educación, Socio Construcción, Co-construcción, Co-creación, Bondad, Belleza, Sabiduría, Transformación.

* Este texto es la continuación de uno anterior publicado en un número anterior de RELADEI: vol. 2 (1), Marzo 2013.

creators, are exhibited in their entirety in The Museum of Children's Thinking, each one being given a specific place, in response to the necessity to contribute with others and demonstrate the importance of creation within the framework on transdimensionality.

Key words: Transdimensional Pedagogy, Museum, Art, Creativity, "Ensamble", Education, Socio-construction, Co-construction, Co-creation, Goodness, Beauty, Wisdom, Transformation.

*This text is a continuation of an earlier one published in a previous issue of RELADEI: vol. 2 (1), Marzo 2013.

Museo del Pensamiento de los Niños

El *Museo del Pensamiento de los Niños*, es un ESPACIO creado por Kuruwi, diseñado para la exhibición y celebración de una serie de procesos de pensamiento, creación, contribución e innovación, de los niños, en el marco de la "Contribución Trascendente de la Pedagogía Transdimensional o "Pedagogía de Creación y Contribución"

Estos procesos llamados Ensamblés, involucran y vinculan a niños, maestros, pedagogas y artistas visuales en el desarrollo de pensamiento innovador, creador, propositivo y con una clara visión de contribuir de manera trascendente con la comunidad.

El término "Ensamble" significa en francés *juntos*, y a su vez es un término que se utiliza en la música para referirse al conjunto de instrumentos que crean música en armonía, así como en las artes escénicas y visuales para nombrar a obras que resultan de la creación de varias personas que trabajan armónicamente para crearlas.

Museum of Children's Thinking

The Museum of Children's Thinking is a SPACE created by Kuruwi, designed for the exhibition and celebration of a series of processes of children's thinking, creation, contribution and innovation, within the framework of "Creation and Contribution Pedagogy" or "Transdimensional Pedagogy".

These processes called Ensamblés, involve children, teachers, educators and visual artists, collaborating in the development of innovative, creative, purposeful and transcendental thought.

The term "Ensamble" means together in French, and it is also a term used in music when referring to a group of instruments creating music in harmony, as well as in visual and dramatic art to describe works which result from the creation of several people working harmoniously together in their production.



Grafico n. 1: Niños de primer grado trabajando en un Ensamble sobre la evolución. ©Kuruwi 2007

Graphic n. 1: First graders working in a ensamble about evolution. ©Kuruwi 2007



Graficos n. 2 y n. 3: Ensamble Kit de Primeros Auxilios para el alma. Niños de preescolar I (3 a 4 años) usando el Ensamble Kit de Primeros Auxilios para el Alma. ©Kuruwi 2006 /

Graphics n. 2 and n. 3: Ensamble: First Aid Kit for the Soul. Preschool children (3 and 4 year old) using the ensamble. ©Kuruwi 2006



Grafico n. 4: Niños de pre-primaria trabajando en un Ensamble sobre la luz. ©Kuruwi 2011

Graphic n. 4: Children of pre-elementary school, working in a ensemble about light. ©Kuruwi 2011

Elaborar un Ensamble en el marco de nuestra pedagogía, implica realizar un trabajo CON OTROS a través de un proceso transdimensional, que permite el encuentro de las múltiples dimensiones de los seres humanos que participan para preguntar, reflexionar, responder, escuchar, argumentar, proponer, crear y contribuir juntos. Es un proceso que genera posibilidades de respuesta a nuestro mundo, posibilidades para su transformación y co-construcción, siempre en búsqueda de bondad, belleza y sabiduría.

The elaboration of an Ensemble within the framework of our teaching philosophy, implies working WITH OTHERS throughout a transdimensional process (see the article "Transdimensional Pedagogy" Reladei 2013), which permits an encounter between the multiple dimensions of the human beings participating and enables them to ask, reflect, respond, listen, discuss, propose, create and contribute together. It is a process which generates possibilities for responding to our world, possibilities for its transformation and co-construction, always in the search for goodness, beauty and wisdom.

ESCRIBIR LA MUSICA PARA TOCARLA SIEMPRE *Una melodía para cada estación*

Instrumentos	Intensidad	Velocidad	
Primavera Tecomates Cascabel Maracas	Fuerte Débil	Rápido Lento	[Musical notation for Spring: Dotted rhythms, circles, and wavy lines]
Verano Tambor Maracas Pandero	Fuerte Débil	Rápido Lento	[Musical notation for Summer: Drum patterns, circles, and wavy lines]
Otoño Flauta Triángulo Pandero	Fuerte Débil	Rápido Lento	[Musical notation for Autumn: Triangles, circles, and wavy lines]
Invierno Cascabel Triángulo Campana	Fuerte Débil	Rápido Lento	[Musical notation for Winter: Circles, triangles, and wavy lines]

Grafico n. 5: Partituras para música de las estaciones, realizada por niños de 5 a 6 años. Ensamble Escribir la música para tocarla siempre. ©Kuruwi 2008

Graphic n. 5: Musical scores written by 5 to 6 year old children, for musical compositions about the seasons. Ensamble: Writing music for play it for ever. ©Kuruwi 2008



Grafico n. 6: Niños de primer grado dialogando en un Ensamble sobre la historia de la humanidad. ©Kuruwi 2007

Graphic n. 6: First graders talking in a ensamble of the humankind's history. ©Kuruwi 2007



Grafico n. 7: Niños de preescolar haciendo poemas visuales. ©Kuruwi 2011

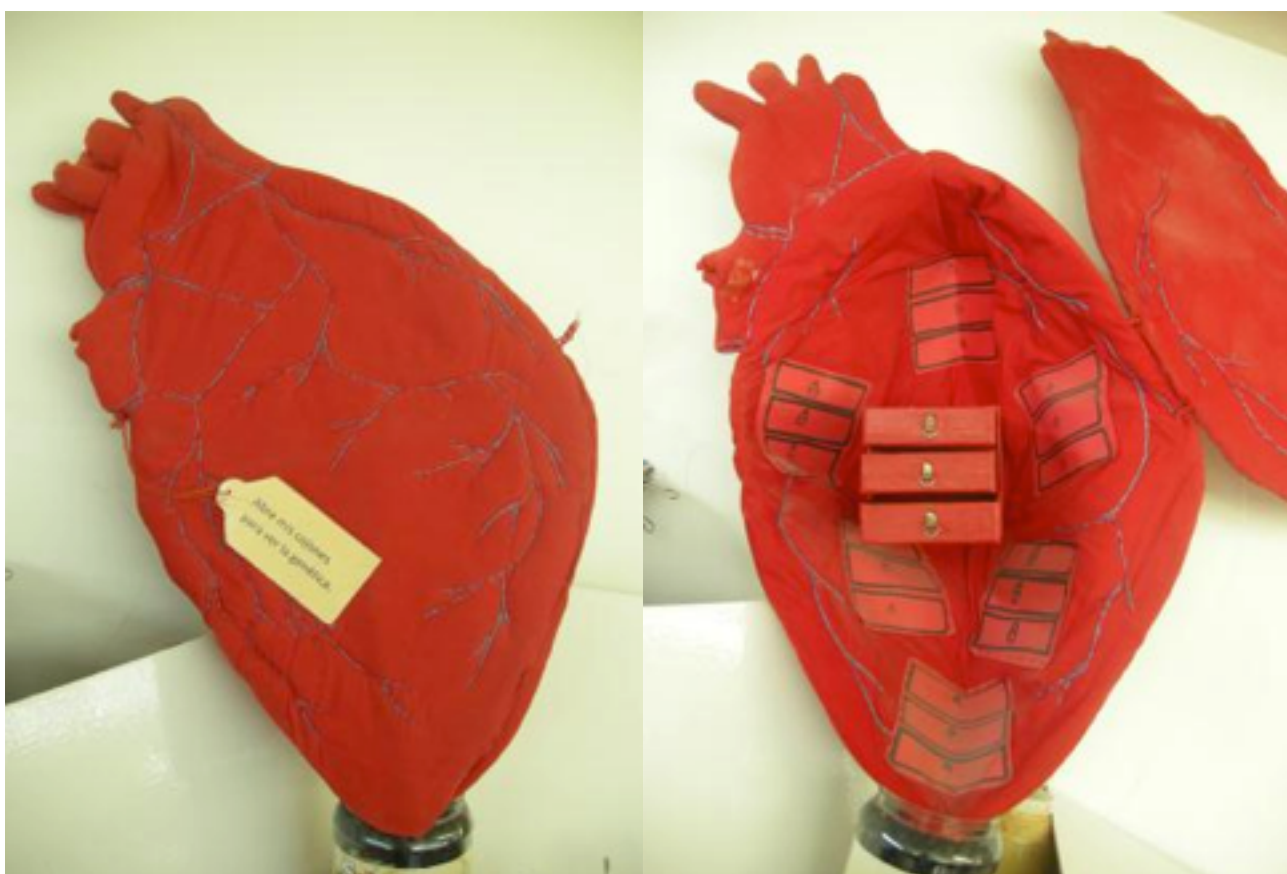
Graphic n. 7: Preschool children making visual poems. ©Kuruwi 2011

En este encuentro de dimensiones humanas, los procesos de pensamiento y creación de los que participan se vuelven más potentes, se complejizan y se escalan, hasta llegar a construcciones y aportaciones complejas, argumentadas y sorprendentes que se ofrecen a la comunidad.

In this encounter of human dimensions the participants' thought and creative processes become more powerful and complex, escalating until they arrive at intricate, well-founded and surprising contributions which are offered to the community

Participar en un Ensamble es partir de la pregunta para llegar hasta la acción. Es realizar conjuntamente una obra que resulta de un proceso dialéctico y dialógico, un proceso de reflexión, de acción, de creación y co-creación de manera armoniosa e intersubjetiva. El resultado de este diálogo, es un “dar con otros” , es una Contribución que se hace a la comunidad pensando en su beneficio, y que toma la forma de teoría, objeto, artefacto u obra de arte que se aporta al espacio común para el bien de todos.

Participation in an Ensamble implies starting with a question in order to produce an action. It is the shared realization of a work which is the result of a dialectic and dialogic process: a process of harmonious and collaborative intersubjective reflection, action, creation and co-creation. The result of this dialogue is an encounter with others, a Contribution made to the community to its benefit, and which takes the form of a theory, an object, an artefact or work of art which is donated to a shared space for the good of all.



Graficos n. 8 y n. 9: Ensamble La Genética: Lo que guarda el corazón, Arte Objeto Cerrado y Abierto respectivamente. ©Kuruwi 2007

Graphics n. 8 and n. 9: Ensamble: Genetics: That, what the heart keeps. Art Object closed and opened respectively. ©Kuruwi 2007

El Museo del Pensamiento de los Niños, es la zona de estas contribuciones. Es el espacio a través del cual se ofrecen a la comunidad, se “dan” a los otros como aportaciones que embellecen, que benefician a todos y/o que posibilitan la construcción de sabiduría.

The Museum of Children's Thinking is the zone designated for these Contributions. It is the space in which they are offered to the community: they are “given” to others as contributions which embellish, from which others can benefit and on which the construction of wisdom can be founded.



Grafico n. 10: Museo del Pensamiento de los Niños 2011©

Graphic n. 10: Museum of Children's Thinking 2011©

Graphic n. 11: Panoramic of the 2011 Museum of Children's Thinking opening. ©Kuruwi 2011.

El Museo tiene dos grandes zonas y tiempos. Una zona es la que se refiere al espacio propio de exhibición museográfica donde convergen todos los Ensamblajes y sus procesos para ser presentados a padres y profesionales especializados, por un tiempo determinado. Dicho museo muestra de manera organizada e interactiva el conjunto de Ensamblajes acompañados de la documentación textual y fotográfica a través de la cual fueron realizados, permitiendo al espectador acceder no sólo al objeto terminado, sino a todo el proceso que acompañó su creación, y asomarse de esta manera al pensamiento creativo y trascendente de los niños que los elaboraron.

The Museum has two principal zones and times. The first zone refers to the space in the museum exhibition itself in which all the Ensamblajes and the processes are brought together to be presented to parents and specialist professionals for a specific length of time. This museum displays all of the Ensamblajes in an organized and interactive way together with textual and photographic documentation which demonstrates their realization, thus enabling the spectator to accede not only to the finished object but also to the process which accompanied its creation, facilitating an understanding of the creative and transcendent thinking of the children who made it.



Grafico n. 11: Panorámica de la Inauguración del Museo del Pensamiento de los Niños 2011©

Graphic n. 11: Panoramic of the 2011 Museum of Children's Thinking opening. ©Kuruwi 2011.

Cada Museo es acompañado de un evento en el que convergen tanto padres como maestros, pedagogos, artistas visuales y todos los profesionales interesados en el desarrollo de estos procesos de pensamiento, creación, innovación y contribución de los niños: psicólogos, filósofos, antropólogos, comunicólogos, publicistas, artistas, terapeutas, sociólogos, diseñadores, etc.

Each museum is accompanied by an event in which parents, teachers, educators, visual artists and all professionals interested in the development of these thought processes, children's creation and innovation, and childhood culture join together: psychologists, philosophers, anthropologists, communicators, publicists, artists, therapists, sociologists, designers and so on.



Grafico n. 12: Panorámica de la Inauguración del Museo del Pensamiento de los Niños 2011©

Graphic n. 12: Panoramic of the 2011 Museum of Children's Thinking opening. ©Kuruwi 2011.

La segunda zona del Museo es la que se refiere a la extensión del área propiamente museográfica, a espacios de exhibición en áreas comunes del edificio escolar con tres fines primordiales:

- Que dichas áreas sean embellecidas con estas contribuciones.
- Que los beneficios que aportan las contribuciones sean alcanzados por todas las personas que conviven en la escuela (o bien en la comunidad para las que fueron diseñadas).
- Que se pueda continuar el diálogo sobre lo que estas contribuciones proponen con toda la comunidad educativa y, así, seguirlas elaborando y re-creando.

The second Museum zone refers to the extension of the area belonging strictly to the museum exhibition itself, into exhibition spaces in shared areas within the school installations with three principal objectives:

- *That the areas be embellished with these contributions.*
- *That the benefits to be learned from the contributions be accesible to everyone within the school community.*
- *That the dialogue proposed by these contributions be continued within the whole educational community, thus continuing with its elaboration and re-creation.*



Graficos n. 13 y n. 14: Ensambls montados en instalaciones de la escuela primaria. ©Kuruwi 2010

Graphics n. 13 and n. 14: Ensambls mounted on the elementary building. Kuruwi 2010

Es así que los Ensambls se insertan en las plazas, vestíbulos, corredores o estancias del edificio escolar y, de esta manera, el recinto educativo se convierte en una “Escuela – Museo Interactivo” en el cual los niños pueden interactuar con las contribuciones realizadas por otros compañeros, integrándolos a su realidad cotidiana y donde llevan a cabo la función de heredar a las posteriores generaciones sus creaciones para formar parte de la cultura e

This is how the Ensambls come to be installed in the patios, halls, corridors or rooms of the school building and in this way the educational precincts become a “School-Interactive Museum” in which the children can interact with the contributions made by their peers, integrating them into the reality of their daily lives, and where they can fulfill the function of bequeathing their creation to the following generations to form part of the culture and history of the community. Thus,

historia de su comunidad. Así, el espacio arquitectónico escolar es una parte importantísima de la pedagogía misma, donde no sólo se viven los procesos formativos, educativos y de desarrollo transdimensional, sino que es también un espacio que celebra, enmarca y manifiesta cotidianamente las contribuciones generadas por los niños, dándole a su “contribución” un lugar antropológico y cultural preponderante en el proceso educativo y de desarrollo del niño.

the school’s architectural space is a very important part of the pedagogy itself, as not only are the formative, educational and transdimensional developmental processes lived there, but also it provides a space which celebrates, defines and shows the contributions generated by the children, giving the “Contribution” a predominantly anthropological and cultural place in the educational process and the development of the child.



Gráficos n. 15 y n. 16: Instalaciones de primaria y preescolar respectivamente. ©Kuruwi 2010

Graphics n. 15 and n. 16: Elementary and preschool buildings respectively with ensambles mounted. ©Kuruwi 2010

Dentro de la estructura de trabajo de los Ensamblados, los niños son acompañados por maestros, pedagogos y artistas plásticos, lo cual permite trabajar en distintos niveles al interior de un grupo de Ensamblado y en el montaje del Museo.

As they work on the ensambles the children are accompanied by teachers, educators, and fine artists, a structure which enables differentiation of levels within a given Ensemble group and in the Museum display.



Gráficos n. 17 y n. 18: Escultura blanda y Proyección de animación en Museo 2011. ©Kuruwi 2011

Graphics n. 17 y n. 18: Soft sculpture and animation projected on the 2011 Museum. ©Kuruwi 2011

La incorporación de diferentes profesionales al interior de los procesos de desarrollo contribuye de manera importante a la elaboración de los Ensamblajes. El maestro es quien en su acompañamiento cercano y cotidiano a los niños, detecta y documenta sus intereses e inquietudes y acompaña su proceso indagatorio. El pedagogo es quien acompaña al maestro y a los niños a la generación de conflictos cognitivos o problematización del pensamiento que permita una elaboración y complejización mayor de su pensamiento y su capacidad creadora e innovadora a nivel conceptual. El artista visual es quien dispone del conocimiento de las técnicas de los materiales plásticos, pudiendo ponerlos a disposición de los participantes en el proceso, y es quien les otorga una variedad de herramientas plásticas que les permitan materializar sus ideas. Esta participación transdisciplinar en el acompañamiento a los niños, aporta una perspectiva distinta en los modos de aproximarse a lo cotidiano, de manera lúdica, múltiple, indagatoria, compleja y estética, que busca ampliar la sensibilidad, la intuición, el cuestionamiento, la argumentación y la capacidad de respuesta de los niños en su relación con el mundo.

The incorporation of different professionals at the heart of the development processes contributes significantly to the elaboration of the Ensamblajes. The teacher is the person who, through her close daily proximity to the children, detects and documents their interests and concerns and accompanies the inquiry process. The pedagogue accompanies the teacher and the children to generate cognitive challenges or thinking problems which permit the elaboration and further enrichment of their thinking and creative and innovative capacity at a conceptual level. The visual artist has a working knowledge of the techniques of the art materials, and is able to make them available and offer a variety of artistic tools which will allow the children to materialize their ideas. This transdisciplinary participation accompanying the children, proportions a different perspective on the ways of approaching our daily reality: playful, multiple, investigatory, complex and aesthetic, seeking to broaden sensitivity, intuition, questioning, reasoning, and the children's capacity for response in their relationship with the world around them.



Graficos n. 19 y n. 20: Ensamble: Amar es sentir, Amar es pensar. Detalle. ©Kuruwi 2007

Graphics n. 19 y n. 20: Ensamble: Love is to feel, Love is to think. Detail. ©Kuruwi 2007



Graficos n. 21 y n. 22: Montaje de Ensamblajes en el Museo del Pensamiento de los Niños. ©Kuruwi 2011

Graphics n. 21 y n. 22: Ensamblajes mounted on the Museum of Children's Thinking. ©Kuruwi 2011

Así, a través de expresiones plásticas se hacen posibles aportaciones concretas que surgen del encuentro de niños y profesionales que se ven a sí mismos como co-creadores y co-transformadores del mundo en búsqueda de bondad, belleza y sabiduría. Cada Ensamble puede emplear como lenguajes el vídeo, la animación, la fotografía, el arte objeto, la escultura, la pintura, la música, la instalación, el diseño gráfico y las artes performáticas. De acuerdo a su naturaleza, los Ensamblajes pueden pertenecer al ámbito de lo social, del arte, de la filosofía, o de la ciencia.

In this way, through artistic expression, concrete contributions are made possible resulting from the encounter between children and professionals who see themselves as co-creators and co-transformadores of the world in search of goodness, beauty and wisdom. Each ensemble can use the expressions of video, cartoon, photography, object-art, sculpture, painting, music, installation art, graphic design and performance arts and according to their characteristics the ensembles could be attributed to the social, artistic, philosophical or scientific disciplines.



Graphics n. 23 y n. 24: *Ensamble: Reality*, Interactive Installation of acrylic spheres. ©Kuruwi, 2011

Graficos n. 23 y n. 24: Ensamble La Realidad, Instalación interactiva de esferas de acrílico. ©Kuruwi, 2011



Graficos n. 25 y n. 26: *Escultura y Móvil* montados en Museo. ©Kuruwi 2011

Graphics n. 25 y n. 26: Sculpture and Mobile mounted on the exhibit. ©Kuruwi 2011

La planeación del museo conlleva otro proceso socio-constructivo donde se conjugan los aspectos estéticos, museográficos y pedagógicos que brindarán al espectador una experiencia rica y completa al aproximarse a las Contribuciones de los niños. En un diálogo donde participan las atelieristas y pedagogas se propone un guión museográfico que busca que los Ensamblés establezcan un diálogo entre sí, diálogo que puede producirse a partir de sus ejes temáticos, los puntos en común que existan entre ellos, o las contraposiciones evidentes.

The planning of the museum implies another socio-constructive process which involves the aesthetic, museographic and pedagogical aspects which will offer the spectator a rich and complete experience in his or her approach to the children's Contributions. In a dialogue in which atelieristas and educators participate, a museographical script which aims to establish a dialogue between the ensembles themselves is proposed: a dialogue which may originate in a thematic source, from common factors existing between them or from evident contrasts.



Gráfico n. 27: Museo del Pensamiento de los Niños. ©Kuruwi 2011

Graphic n. 27: Museum of Children's Thinking, edition 2011. ©Kuruwi 2011



Grafico n. 28: Museo del Pensamiento de los Niños. ©Kuruwi 2009

Graphic n. 28: Museum of Children's Thinking, edition 2009. ©Kuruwi 2009

Una parte fundamental de este guión museográfico la conforman las documentaciones del proceso de cada Ensamble. Se presentan a manera de posters y hojas de sala que muestran los momentos más importantes y reproducen textualmente los diálogos que constituyen la parte medular del proceso del Ensamble, acompañados de fotografías, representaciones gráficas y dibujos que los niños realizaron durante este mismo proceso.

A fundamental part of this museographic script is made up from the documentation of the process of each ensemble. It is presented in posters and information sheets, which show the most important moments and reproduce textually the dialogues which form the central part of the process of the ensemble, accompanied by photographs, graphic representations and drawings done by the children during this same process.



Grafico n. 29: Ensamble montado en muro junto a la documentación sobre su proceso. ©Kuruwi 2011

Graphic n. 29: Ensemble mounted on the wall, next to the documentation of their process. ©Kuruwi 2011

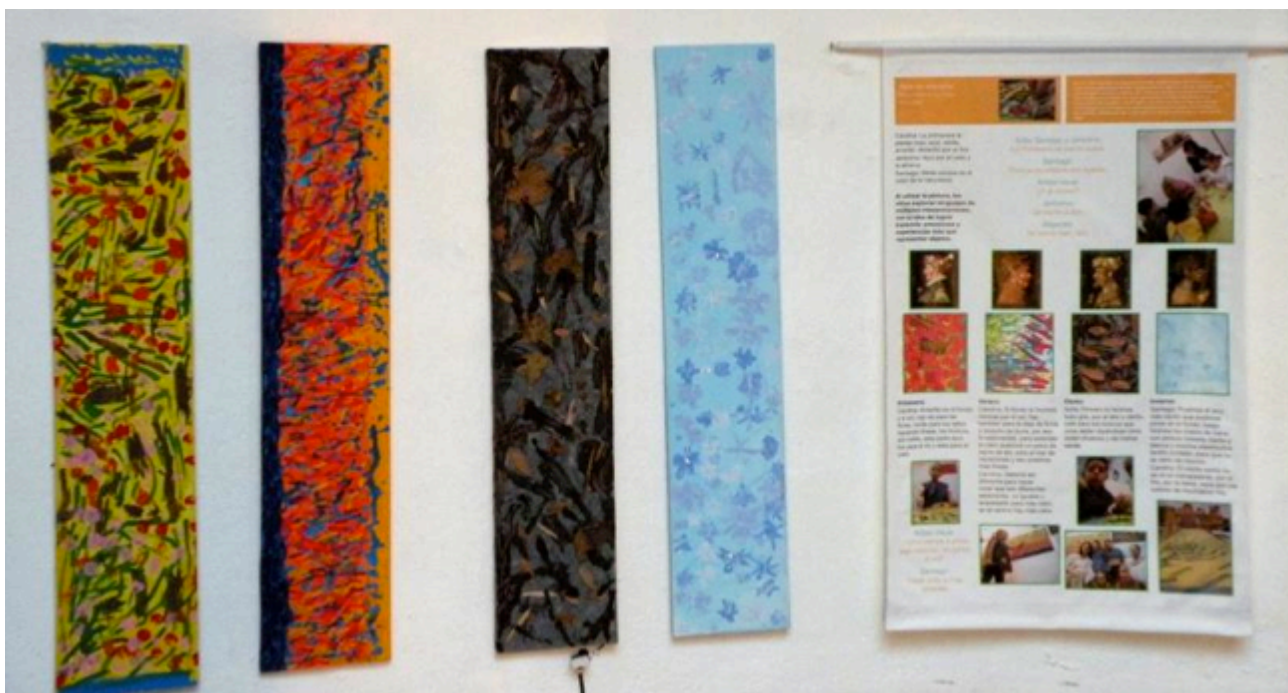


Grafico n. 30: Ensamble montado en muro junto a la documentación sobre su proceso. ©Kuruwi 2009

Graphic n. 30: Ensamble mounted on the wall, next to the documentation of their process. ©Kuruwi 2009

La realización de esta documentación está a cargo de las maestras, quienes toman nota de los diálogos de los niños en cada sesión, y de las artistas visuales, que como parte de su labor estructuran la narrativa lógica, estética y congruente que permite transmitir de manera clara el desarrollo lógico y argumentativo, así como el proceso creativo por el que pasaron los niños durante la elaboración del Ensamble, valiéndose de un diseño gráfico que a su vez propone una identidad global para todo el museo.

El “Museo del Pensamiento del Niño” congrega los procesos de contribución y las contribuciones mismas, que los niños realizaron durante un período de tiempo, para ser, por medio de este espacio, entregados, “dados” a todos los miembros de la comunidad en un sentido trascendente que busca embellecer y beneficiar a todos a través de la sabiduría construida en el encuentro dialógico con otros.

The teachers and visual artists are responsible for carrying out this documentation. The teachers take note of the children’s dialogues in each session and the visual artists, as part of their role, structure the logical, aesthetic and congruent narrative which permits the clear communication of the logical and rational development, as well as the creative process through which the children passed during the elaboration of the ensemble, applying a graphic design which in turn proposes a global identity for the whole museum.

The Museum of Children’s Thinking combines the processes of the contribution and the contributions themselves, made by the children over a period of time, in order to be offered within this space, “given” to all members of the community in a transcendental spirit which seeks to embellish and benefit all with the wisdom constructed through dialogue with others.



Graficos n. 31 y n. 32: Ensamble junto a su respectiva hoja de sala y Ensamble junto a su documentación en Iona. ©Kuruwi 2011

Graphics n. 31 y n. 32: Ensamble next to their information sheet and Ensamble next to their documentation on plastic canvas.
©Kuruwi 2011



Graficos n. 33 y n. 34: Ensamblajes junto a sus hojas de sala en Museo del Pensamiento del niño. ©Kuruwi 2011

Graphics n. 33 y n. 34: Ensamblajes next to their information sheets on the Museum of Children's Thinking. ©Kuruwi 2011



Grafico n. 35: Entrada al Museo del Pensamiento de los niños, edición 2011. ©Kuruwi 2011

Graphic n. 35: Entrance to the Museum of Children's Thinking, edition 2011. ©Kuruwi 201

Artículo concluido 20 de Noviembre de 2013

Cita del artículo:

Artículo concluido el 20 de Noviembre de 2013

Gutiérrez, P., Córdoba, G., Rodríguez, N., Contreras, G. (2013). Museo del Pensamiento de los Niños. . RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil),Vol.2(3),pp. 211-233. Publicado en <http://www.reladei.net>

Article finished on November 20th, 2013

To cite this article:

Gutiérrez, P., Córdoba, G., Rodríguez, N. & Contreras, G. (2013). Museum of children's thinking RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), Vol. 2(3), pp. 211-233. published in <http://www.reladei.net>

Acerca de las autoras



Patricia de la Paz Gutiérrez Guzmán

Proyecto Kuruwi/

Mail: patricia.gutierrez@kuruwi.edu.mx

Licenciada en pedagogía con diversos estudios de posgrado en educación, psicología, desarrollo humano y filosofía. Realizó la especialidad en Educación Infantil en la Universidad de California los Angeles y estudios de posgrado en la Universidad de Harvard. Actualmente realiza una maestría en Cognición y Ética. Ha realizado diversas publicaciones y participado como conferencista en diversos foros nacionales e internacionales. Su experiencia de 30 años trabajando con niños en diversos contextos y circunstancias, la han llevado al diseño de nuevos modelos pedagógicos. Ha participado en proyectos Internacionales de investigación sobre desarrollo ético en la infancia. Recibió el premio de la UNESCO en París, entre otros, por el diseño de la filosofía y fundamentos educativos de la barra infantil de la Televisora Pública más grande de América Latina, ONCE TV. Es co-autora del *Proyecto Kuruwi*, del *Modelo de la Pedagogía Transdimensional* y del *Museo del Pensamiento de los Niños*.

Patricia is a pedagogist, with a concentration in Childhood Education from the University of California Los Angeles. She has postgraduate studies in Harvard University, and other postgraduate studies in education, psychology, human development and philosophy. She is presently a Masters candidate in the Cognitive Studies and Ethics program at CIDEL. Her work has been published in several journals and has participated as lecturer and keynote speaker in many national and international forums. Her experience of 30 years working with children in different circumstances, has led her to design new educational projects for diverse populations. She was in charge of designing the educational philosophy and content for the children's programs in ONCE TV, the largest Latin American Public Broadcaster, for which she was awarded the Prix Jeunesse by UNESCO, among other awards. She is co-author of Kuruwi Project, The Model of Transdimensional Pedagogy and The Museum of Children Thinking.



Gabriela Córdoba Domínguez

Proyecto Kuruwi/

Mail: gabriela.cordoba@kuruwi.edu.mx

Estudios de Arquitectura en la Universidad La Salle. Desde hace más de quince años ha realizado diversos estudios y diplomados en pedagogía y educación. Colabora desde 2001 con el Proyecto Kuruwi, en donde ha desempeñado diversas funciones. Desde 2006 a la fecha, está a cargo de la coordinación pedagógica del preescolar y su labor consiste en revisar los contenidos académicos del currículum, además de dar seguimiento a los procesos socio-constructivistas que se generan en el mismo. Asesora a los docentes en el diseño y planeación de actividades, en el seguimiento de ensambles y en el trabajo de proyectos bajo la metodología de Silvia C. Chard y el Project Approach. Está directamente involucrada en el seguimiento del desarrollo de cada niño, y es vínculo entre especialistas y padres de familia en casos de atención a niños con problemas en el desarrollo.

Architecture studies in La Salle University. She has been studying and completing multiple studies and diplomacies in Education and Pedagogy for more than 15 years. Since 2001 she has been involved and collaborating with the Kuruwi Project where she had the opportunity to have different functions and roles. Since 2006 she has been in charge of the Pedagogy coordination for the Pre-school. In that position her role is to review all the academic contents of the program, on top of following up to the socio-constructive processes that generate in the same environment. She also gives counseling and support to the teachers in the design and planning of activities, following up in the "Ensamblés" and Project work using the Silvia C. Chard and Project Approach methodology. She is also directly involved in the following and development of every child and she is the liaison between specialists and parents in cases of children with developmental issues.



Nelly Rodríguez Tobón

Poyecto Kuruwi/

Mail: nerot@hotmail.com

Licenciada en Artes Visuales por la UNAM. Miembro activo de colectivos interdisciplinarios de proyectos de arte urbano. Ha centrado su trabajo artístico en disciplinas como la gráfica, la fotografía, el arte textil y la escultura. Atelierista en Kuruwi Preescolar desde 2006, su labor consiste en el seguimiento y desarrollo de los *Ensamblés y seguimientos* con los bebés y maternas; así como impartir las clases de arte, ofrecer capacitación a las docentes en esta área y diseñar espacios estéticos y estimulantes para los alumnos. Desde 2006 es co-responsable en el diseño, curaduría y montaje del Museo del Pensamiento de los Niños, Kuruwi©.

Bachelor of Visual Arts at UNAM. Active member of interdisciplinary collective of urban art projects. She has focused her artistic work in disciplines such as graphics, photography, textile art and sculpture. Atelierista in Kuruwi Preschool since 2006, her job is to monitor and develop the "ensambles", projects with babies and toddlers, and teach art classes, provide training for teachers in this area and design aesthetic and stimulating spaces for students. Since 2006 she is co-responsible for the design, curation and assembly of Thinking Museum of Children Kuruwi ©.



Gabriela Contreras Yañez

Proyecto Kuruwi/

Mail: ybagcy@hotmail.com

Artista Visual por la ENAP, UNAM, México. Ha realizado diversos trabajos artísticos en colectivos de arte y de manera individual en la producción de obra en disciplinas como grabado, fotografía digital, cerámica, pintura, arte textil y dibujo. Desde 2004 se desempeña en la creación de Ensamblajes en Kuruwi lugar de niños, y desde 2007 coordina el área de arte en el mismo lugar; de 2007 a 2010 realizó diversos estudios en psicoanálisis y desde 2004 a la fecha es co-responsable en el diseño, curaduría y montaje del Museo del Pensamiento de los Niños, Kuruwi©. Actualmente es candidata a la Maestría en Cognición y Ética por CIDEL-México.

Visual Artist, lives in México City. She works in many projects of collective art and in individual production of artwork in disciplines like woodcut, digital photography, ceramic, paint, textil art and drawing. Since 2004 she participates in the creation of ensembles in Kuruwi Lugar de Niños and since 2007 she coordinates the Art Department in the same place. She studied Psychoanalysis from 2007 to 2010 and since 2004 is part of the team responsible in the curatorial design, installation and mounting of the Museum of Children's Thinking, Kuruwi©

Con AR de Arte: Recorridos

Antonia Garabal Sánchez
M^a Dolores Vázquez Camino
Laura Paz Urso
Dolores Pato Gándaras
Esther Castelao Balboa
España

Resumen

La dimensión artística constituye una parte esencial del desarrollo integral de la persona. Este trabajo aborda, desde la perspectiva del arte contemporáneo, la educación artística de los niños y niñas pequeños favoreciendo que desarrollen, a través del lenguaje expresivo y simbólico, todas sus potencialidades expresivas así como poniendo en marcha dinámicas de participación y consenso entre ellos.

Bajo el título común para todo el ciclo de "RECORRIDOS", los niños y niñas realizaron en las aulas sus "obras de arte" después de observar, opinar, imaginar, comentar... los trabajos de los diferentes artistas que nos inspiraron y sirvieron de modelo. Con esa idea del arte como referente, los recorridos en los diversos niveles fueron:

En el nivel de 3 años, "RECORRIDOS" por sus vivencias, comida y ropa, antes de entrar en el colegio,

En el nivel de 4 años, "RECORRIDOS" por sus sueños, por su imaginación, partiendo del proyecto "Zapatolandia",

5 años, "RECORRIDOS" por sus 5 años de vida a través de las palabras que ayudaron

With AR of ART: Paths

Antonia Garabal Sánchez
M^a Dolores Vázquez Camino
Laura Paz Urso
Dolores Pato Gándaras
Esther Castelao Balboa
Spain

Abstract

The artistic dimension is an essential part of the comprehensive development of the individual. This paper discusses, from the perspective of contemporary art, the education of young children by encouraging to develop, through the expressive and symbolic language, all its expressive potential and putting up dynamics of participation and consensus among them.

Under the common title for the entire cycle of "WALKING", children performed in classrooms their "art" after watching, saying, thinking and discussing ... the work of different artists who inspired us and served as a model. Using those ideas as inspiration, the paths covered in the different classrooms was:

For the 3 years old children, "RECORRIDOS" of their homes, food and clothing before entering school,

4 years old, "RECORRIDOS" of their dreams and imagination, starting from the "Zapatolandia" project.

5 years old, "RECORRIDOS" of their five year old identity through words that help them to construct their identity, favorite words, sounds...

a construir su identidad, palabras queridas, soñadas...

Dar a conocer y mostrar estos trabajos artísticos ha permitido que todos y todas hayamos podido entrar, escuchar y ver una pequeña parte del mundo de los sueños, de la imaginación, de los sentimientos y de las emociones del alumnado, al mismo tiempo que ellos han percibido que su trabajo es importante y valorado por todos.

Palabras Clave: Educación infantil y arte. Arte en infantil. Buenas prácticas en la educación de la primera infancia. Proyectos de arte contemporáneo en la educación infantil. Proyectos de trabajo del equipo del profesorado de educación infantil y arte contemporáneo.

Introducción

La experiencia que se presenta en esta revista se llevó a cabo en el Centro de Educación Infantil y Primaria Monte dos Postes de Santiago de Compostela. El nivel socio-cultural y económico de las familias es medio. Las aulas de Educación Infantil de este centro son 6 aulas: 2 aulas de 3 años, 2 aulas de 4 años y 2 aulas de 5 años, con 6 profesores/as-tutoras, 2 profesoras con funciones de apoyo, profesor de inglés, profesora de religión católica y profesora de Audición y Lenguaje, por existir un alumno con un trastorno del espectro autista en una de las aulas de 4 años. Todas las aulas cuentan con 25 niños/as excepto un aula de 4 años que tiene 24, con 2 alumnas de procedencia marroquí que no dominan las lenguas de comunicación oficiales e, igualmente, un niño de procedencia brasileña. En la otra clase de 4 años, como ya se señaló anteriormente, había un niño con TEA.

Durante el curso 2012-2013 se dio la circunstancia de coincidir en el centro varias profesoras con experiencia en cursos de formación y proyectos de innovación, por lo que desde el inicio de curso surgió la idea de realizar alguna actividad conjunta que incluyera a todos los niveles del ciclo.

Todas teníamos la idea de conjugar alguna propuesta de arte, pues considerábamos que

Recognizing and presenting these works of art has allowed us to enter, listen, and see a small part of the children's world of dreams, imagination, feelings and emotions at the same time that it has allowed them to perceive that their work is important and valued by all.

Key Words: Children's Education and art. Children's art. Good practices in early childhood education. Projects of contemporary art in early childhood education .Work projects early childhood teacher and contemporary art equipment.

es un ámbito no solo rico para realizar propuestas sino también rico en conseguir que el desarrollo de nuestro alumnado fuera lo más amplio y variado posible, dándoles a ellos y ellas la oportunidad de expresarse desde otros ámbitos, ya que tradicionalmente la educación artística y el arte siempre quedaban relegados en la escuela a manualidades o meras reproducciones y coloreado. Queríamos ayudar de esta forma a que nuestro alumnado se iniciara en el desarrollo de procesos cognitivos que le llevaran a construir un pensamiento no solo intelectual, crítico o social, sino también estético y artístico.

¿Por qué arte contemporáneo y no otro tipo de arte?

Nuestra idea era desarrollar una propuesta de trabajo con el arte contemporáneo en donde éste tuviera un espacio importante dentro de la rutina escolar. ¿Por qué?

- Porque consideramos que el arte contemporáneo está muy cercano a ellos.
- Porque su perspectiva ante la vida es contemporánea y esta es una de las bases de las cuales partimos. El discurrir de su vida y la evolución del arte contemporáneo van paralelos, de tal modo que ellos acceden de forma

natural a las diversas expresiones de este tipo de arte.

- Porque el arte contemporáneo es fundamentalmente conceptual y favorece el desarrollo de las diferentes formas de expresión, de pensamiento, de transformación de la realidad...
- Porque da libertad a que cada niño/a interprete, de forma individualizada, sus vivencias a través de los diversos materiales obteniendo éxito en sus creaciones.

Buscábamos una interpretación subjetiva del arte y no solo trabajar técnicas de color o formas sino que nos enseñara, primero a nosotras y por extensión a nuestro alumnado, a observar las cosas con detenimiento, a manipular los objetos, a despertar la curiosidad, a la transformación de los objetos, a fomentar la expresión en todas sus versiones...permitiéndonos al mismo tiempo tener un espacio para pensar, imaginar, soñar, observar, expresar, hablar, recordar, ver, etc.

Lo que nos guiaba, lo que queríamos conseguir, era tener la posibilidad de dar un espacio, visibilizar e intentar poner en práctica los 100 lenguajes del niño a los que se refería Loris Malaguzzi.

Para empezar, nos pusimos en contacto con el departamento pedagógico del Centro de Arte Contemporánea de Santiago (CGAC). Con el asesoramiento de Cristina Trigo, que nos aportó no solo ideas sino también una relación de artistas que nos podían servir de modelos y guías para mostrárselos a nuestros niños, iniciamos la búsqueda de los recursos precisos para preparar y comenzar el trabajo.

Decidimos que al finalizar el curso teníamos que dar visibilidad a los trabajos de nuestro alumnado y para ello nada mejor que exponerlos en el salón de usos múltiples del colegio para que todas las personas pudieran observarlos y admirarlos. Realizaríamos una bonita exposición bajo el título de "AR de ARTE: PERCORRIDOS"

Dar a conocer y mostrar los trabajos permitía que toda la Comunidad Educativa pudiera entrar, escuchar y ver una pequeña

parte del mundo de los sueños, de la imaginación, de los sentimientos y emociones del alumnado de infantil y al mismo tiempo los propios niños y niñas, tendrían, también, la oportunidad de percibir que su trabajo es importante y valorado por todos.

Como ya señalamos, esa exposición fue concebida como resultado de una idea común y coordinada del profesorado del ciclo de infantil de 3-4 y 5 años. Es una parte esencial y primordial de muchas de las actividades que se derivan del tratamiento de la educación artística, como parte del desarrollo integral de la persona, y en concreto del arte contemporáneo.

La experiencia se desarrolló en las aulas de 3 y 4 años así como en una de las de 5 años. Tomamos como referencia las ideas de Loris Malaguzzi y nos inspiramos en artistas como Salvador Dalí, Xesús Carballido, Richard Long, Alicia Martín, Pollock, etc. Observando y comentando sus obras con las orientaciones del departamento del CGAC (Centro Gallego de Arte Contemporáneo), con nuestras propias intervenciones como maestras así como las de los niños y niñas en las aulas nos propusimos reforzar la *cultura de arte* en nuestra escuela. Con ese propósito comenzamos a trabajar diversos aspectos de la identidad de los niños y niñas bajo el título común: "RECORRIDOS":

- 3 años, "RECORRIDOS" por sus vivencias, comida y ropa, antes de entrar en el colegio,
- 4 años, "RECORRIDOS" por sus sueños, por su imaginación, por sus emociones continuando con el proyecto "Zapatolandia,
- 5 años, "RECORRIDOS" por sus cinco años de vida a través de las palabras que ayudaron a construir su identidad, palabras queridas, soñadas, etc.

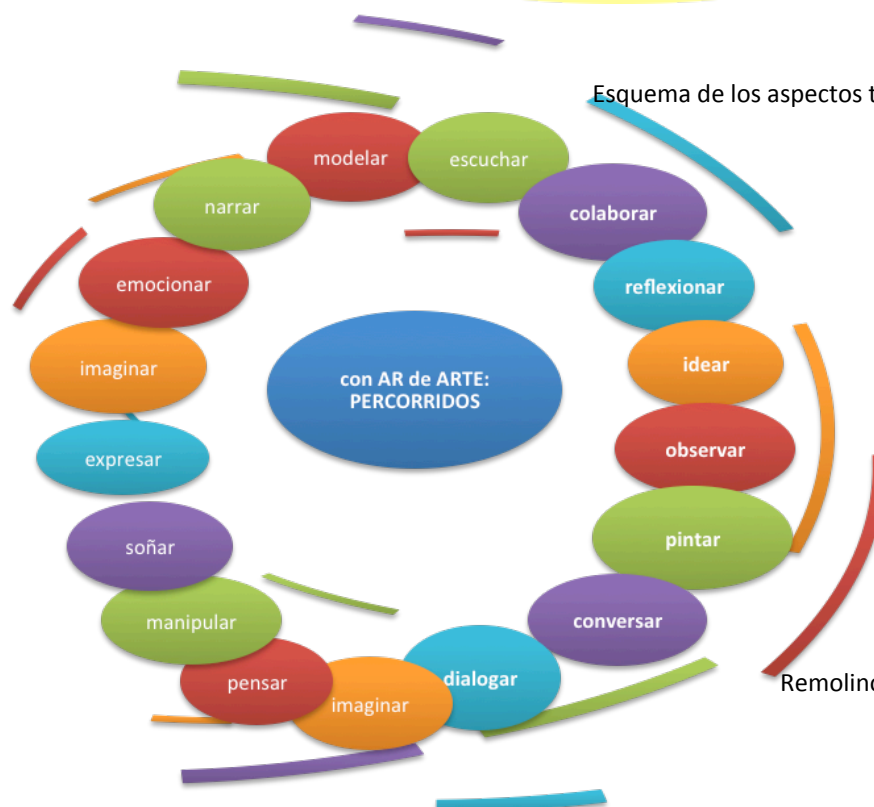


Fotos n. 1 : Entrada y detalles de la exposición "Con Ar de ARTE: Recorridos"



Cuadro n.1:

Esquema de los aspectos trabajados. Elaboración propia



Cuadro nº 2:

Remolino cíclico de procesos y habilidades. Elaboración propia.

¿Qué objetivos pretendíamos?

Independientemente de los objetivos concretos que nos planteamos a la hora de poner en marcha y desarrollar el proyecto en cada una de las aulas, nuestro objetivo principal cuando iniciamos esta idea fue acercar el arte contemporáneo a nuestro alumnado.

Dándoles a conocer diferentes manifestaciones artísticas tanto de su entorno más cercano como autonómico, nacional o internacional, pretendíamos que nuestras propuestas favorecieran y potenciaran el desarrollo de todas sus potencialidades a través de los diferentes lenguajes expresivos.

Otros objetivos que nos animaron a poner en marcha este proyecto conjunto fueron:

- Trasladar a nuestros alumnos y alumnas el interés por las obras y prácticas artísticas de forma que vivieran y sintieran el arte como algo cercano.
- Desarrollar en el aula dinámicas de participación y consenso así como estrategias de cooperación y colaboración.
- Potenciar la experimentación y manipulación de diferentes materiales.
- Desarrollar procesos artísticos tales como: observar, comparar, expresar, criticar, experimentar, dialogar, reflexionar, imaginar...
- Diseñar propuestas que desarrollen habilidades de pensamiento, perceptivas, comunicativas, expresivas...
- Reforzar el sentido estético.

Con AR de ARTE en 3 años:

Partiendo de lo acordado en las reuniones de ciclo con los demás niveles, en las aulas de 3 años, dadas las características del alumnado al que nos dirigimos, decidimos utilizar como material para “crear” algo que fuese muy significativo, y consideramos que su ropa de bebés y otros utensilios de ese momento provocarían en ellos la necesidad de compartir

sus experiencias pasadas con sus compañeros, -as y demás miembros de la comunidad educativa.

Dado que este curso era su primer año en “la escuela de mayores”, lo que conlleva nuevos espacios, nuevos iguales, nuevos adultos y nuevos materiales, qué mejor que unir lo pasado con lo actual para obtener un resultado muy motivador para los pequeños.

Objetivos:

- Conocer una nueva forma de expresión: la expresión artística.
- Iniciarse en la interpretación personal de obras de arte.
- Adquirir habilidades manipulativas manejando distintos materiales.
- Respetar las creaciones de los demás.
- Iniciarse en el desarrollo de la lógica-matemática.
- Utilizar el lenguaje oral para expresar las propias percepciones.
- Aprender a trabajar en equipo.

Diversas fases

Fase 1:

Recibimos el material y lo manipulamos



Foto n.2. Primer contacto con el material

Fase 2:

Visualizamos en la pantalla digital las creaciones de distintos artistas.



Foto n.3. Buscamos inspiración

Fase 3:

Creaciones sólo con el material que llegó de las casas.

En gran grupo: 10 alumnos por grupo mezclados de las dos clases.



Foto n.4. Numero 9

Individuales: cada niño y niña realiza su propia creación



Foto n.5. Círculo

Fase 4:

Unimos el material de casa con el del colegio en una obra individual.



Foto n.6. Empezamos a crear

Fase 5:

Exposición (exponemos las nuestras y vemos y valoramos las de nuestros compañeros de ciclo)



Foto n.7. Trabajos en la exposición

Desarrollo de la actividad

Lo primero que hicimos fue mandar una nota a las casas solicitando el material para empezar el desarrollo de la actividad y rápidamente obtuvimos respuesta. Debemos destacar la gran colaboración por parte de las familias no sólo en esta actividad sino en todas en general.

Cuando ya tuvimos todo en el aula comenzamos a manipularlo. Trabajando así:

- Lenguaje oral: cómo se llama cada cosa, para qué sirve, cuándo se pone...
- Lenguaje escrito: listado de las cosas en el encerado, entre todos.



Foto n. 8: Experimentando posibilidades del material

- Lógica-matemática: ¿cuántas cosas hay?; contamos, agrupamos por cantidad (grupos de 10, ¿cuántos grupos hay?, ¿y si los juntamos otra vez?, creando hipótesis), por clase (bodis, ranitas, baberos, peleles...), por tamaños (grande/pequeño), la caja se queda vacía, cuántos hay (aparece el número cero).



Foto n.9. Long



Foto n.10. Boltanki



Foto n.11. Roucos

El siguiente paso, tras la pregunta ¿os gustaría ser artistas?, fue visualizar en la pantalla digital obras de distintos autores que las maestras habíamos elegido, siguiendo las directrices del CGAC. ¡Fue todo un éxito! Vieron claramente los materiales que empleaban, entendieron la disposición. Lo más difícil resultó interpretar y entender los títulos de las obras, pero poco a poco se fueron acostumbrando a esa nueva forma de expresión.

Ya teníamos una base para ser artistas y atrevernos a “crear” con las cosas que teníamos. Contábamos con ropa como Boltanski, aunque la nuestra era de bebés. No teníamos piedras ni cosas de la naturaleza pero sí distintos materiales plásticos en el aula para usar con libertad.

Las “profes” pensamos que muchos de nuestros alumnos se quedarían parados y no serían capaces de empezar ellos solos por lo que decidimos hacer grupos de 12 niños y niñas mezclando alumnado de las dos aulas de 3 años, y así fue como construyeron 4 obras de arte con una intencionalidad clara ya que los títulos que pusieron expresan sin confusión lo que ellos querían hacer.



Foto n.12. Arco Iris



Foto n.13. El cuadrado



Foto n.14. El nueve



Foto n.15. El uno

Ya estaban más animados, estaban contentos de lo que habían hecho, parecido a los artistas que ya habíamos visto... Pero ahora, ¡¡más difícil!! todavía, había que hacerlo de forma individual... Y hemos de decir que nos sorprendieron.



Foto n.16. Bosque



Foto n.17. Playa



Foto n.18. Chimpancé

En este punto del proceso estaban ya claramente motivados. Lo que hacía cada uno valía, no se criticaba negativamente, lo que facilitó que los más tímidos se fuesen soltando.

Entonces estaban preparados para acotar el espacio y emplear nuevos materiales para fusionar el antes y el después. Los alumnos más atrevidos y con más seguridad fueron los primeros en componer su obra. Obras que tenían un objetivo: formar parte de una exposición que iba a visitar todo el cole y sus familias (objetivo extremadamente motivador).



Foto n.19. Somos artistas



Foto n.20. Finalizando las obras

Y al final.... Montamos la exposición, con nuestros compañeros artistas de 4 y 5 años

Con AR de ARTE en 4 años: ZAPATOLANDIA

La exposición de los trabajos de nuestros pequeños-grandes artistas, fue el resultado de una serie de propuestas que iniciamos cuando se decidió el proyecto "ZAPATOLANDIA". Con este proyecto pretendíamos centrarnos en el desarrollo de diferentes habilidades con el objetivo de garantizar una puesta en práctica globalizada y armónica.

Como puede verse en el **cuadro n.3** las habilidades desarrolladas en el proyecto son:

- Habilidades perceptivas: observar, escuchar, oír...
- Habilidades de investigación: Adivinar, averiguar, formular hipótesis, buscar alternativas, anticipar consecuencias, seleccionar posibilidades, imaginar..
- Habilidades de conceptualización: agrupar, clasificar, seriar, comparar, contrastar, establecer semejanzas,...
- Habilidades de razonamiento: buscar y dar razones. inferir, razonar hipotéticamente...
- Habilidades de traducción: narrar, describir, dibujar, pintar, improvisar, resumir...

- Actitudes éticas: respeto, criticar, satisfacción, creatividad...
- Valores éticos: empatía, responsabilidad, compartir, colaborar..

Así, como objetivos concretos, nos centramos por una parte, en el desarrollo de las habilidades de lógica matemáticas: manipulando elementos, identificando atributos, relaciones de agrupamientos, clasificación, orden e cuantificación, reconocimiento del número en su uso diario, inicio en el registro de cantidad, exploración de formas y texturas, importancia del número en su calzado, e investigación del número en el calzado que los niños y niñas tenían, realización de una gráfica con todas las plantillas de las suelas de sus zapatos ordenándolas por el número, teniendo la posibilidad de manipularlos directamente y observar sus características, así como la búsqueda de información sobre la evolución del calzado. Por otra parte, nuestra intención era poner en marcha propuestas en las que el arte estuviera muy presente así como programar acciones en las que lo emocional, la colaboración, el consenso, el intercambio de opiniones...tuvieran un papel esencial y primordial.

Cuando les pedimos a las familias su colaboración para que los niños y niñas trajeran calzado diverso para trabajar con



Cuadro nº 3: Habilidades a desarrollar en el proyecto. Elaboración propia

ellos en clase y que no volverían a casa, teníamos muy claro que se trataba de realizar con ellos “algo artístico” y así se lo hicimos saber tanto a nuestro alumnado como a las familias. Conseguimos no solo motivarlos, sino también motivarnos a nosotras mismas como profesoras, no solo para no defraudarlos sino también para obligarnos a buscar recursos que favorecieran esa puesta en práctica “artística”.

Con este proyecto iniciamos con los niños y niñas procesos expresivos plásticos de forma colectiva relacionados con corrientes artísticas contemporáneas y nos acercamos a artistas como Richard Long, Xesús Carballido, Alicia Martín, Christian Boltanski, Javier Abad que utilizan en sus obras materiales naturales (piedras, hojas, arena...), ropa, fotos o cajas. También a artistas de otras características, como Salvador Dalí, que nos sirvieron de modelos e inspiración para nuestras obras.

El proceso seguido desde el inicio del proyecto hasta la exposición se desarrolló a través de diversas fases y en diferentes sesiones:

- *Motivación:* carta a las familias y recogida del calzado en clase.
- *Inicial:* Contacto, manipulación libre y conocimiento del calzado.
- *Observación y visionado de los recursos:* obras de artistas a través de láminas y libros y en internet.
- *Movimiento y vivencia colectiva* en pequeño grupo y gran grupo: performance, colaboración, ayuda...
- *Comunicación* de lo vivido y experimentando: conversación, reflexión, sensaciones, emociones...
- *Final:* transformando y exponiendo



Cuadro n. 4: Fases del proceso. Elaboración propia

Primeras sesiones

Después de la fase previa y de motivación en la que se decidió el trabajo con el calzado y el envío de la carta de información y colaboración a las familias, las propuestas que organizamos estuvieron centradas en poner en contacto directo a los niños y niñas con el calzado que teníamos en el aula.

Observar, conocer y manipular el calzado, fueron los procesos trabajados. Los manipularon

libremente, tocándolos, mirándolos, conversando, riéndose, escogiendo el que más atención les llamaba. Se realizaron agrupamientos por las formas, tamaños, tipo de calzado, etc. dibujando, con el modelo delante, el que más le había gustado.



Foto n.21. Primeros contactos con los zapatos

Con posterioridad se observaron las suelas de los zapatos, silueteándolas para que pudieran realizar comparaciones de tamaño y buscando la numeración de su zapato para realizar una gráfica con todas ellas. Para

finalizar con las siluetas transformaron la silueta de sus zapatos en diferentes personajes utilizando diversas técnicas plásticas: rotuladores, ceras de color y acuarela.



Foto n.22. Observando, midiendo, comparando y escribiendo el número de sus zapatos en las huellas.



Foto n.23. Transformando las huellas de sus zapatos

Iniciando el camino

Despertar en nuestro alumnado el gusto por el arte y acercarlos corrientes artísticas contemporáneas eran, como ya señalamos, objetivos que nos planteamos desde el inicio del curso en el aula, por lo que la observación de obras de artistas, conocidos o no, era una práctica habitual en la rutina de las aulas.

Con “Zapatolandia” las obras artísticas que observamos tuvieron que ver mucho con la evolución histórica del calzado, desde sus inicios en la prehistoria hasta nuestros días. Se observaron y comentaron no solo las fotografías de los zapatos que se encuentran en las pinturas que encontramos a lo largo de la historia en los museos, en las esculturas, en los cuadros sino también calzado en miniatura que se puede observar en creaciones actuales y calzado que les llamaba la atención por ser diferente y que llevaban puesto compañeras o profesoras: botas con tela de diferente color, zuecos con piel simulando la de cebra...

Como recurso para motivarlos y que les pudieran servir de modelos, dedicamos varias sesiones observar y comentar infinidad de obras de artistas contemporáneos que trabajaban con diferentes objetos, bien de la naturaleza (hojas, piedras, hojas...) o cotidianos (libros, ropa, relojes...).

Paralelamente a la observación de estas obras, realizamos sesiones de conversación y dialogo en las que los niños y las niñas iban manifestando sus gustos, opiniones y valoraciones. Pensamos que buscar un tiempo y un espacio para verbalizar lo que piensan y sienten es importante

para que puedan ir desarrollando su pensamiento. También lo es crear oportunidades en las que la interacción con el espacio, los objetos (en este caso zapatos) y ellos mismos les ayude no solo a avanzar en el desarrollo de su pensamiento, sino a crear y modificar estrategias de colaboración y ayuda entre ellos. Para ello organizamos sesiones de trabajo en gran grupo (la clase se dividió en 2 grupos ya que 25 era un número elevado) en las que después de observar y comentar las obras de Richard Long y Alicia Martín y tomando como referencia las experiencias de la Escuela Infantil Zaleo en Madrid con el artista Javier Abad, trasladamos a nuestra escuela una experiencia similar con calzado de diversas formas, colores y tamaños. Para realizar esta propuesta, les propusimos a los grupos que exploraran/colocaran/decoraran/adornaran el espacio con el calzado que tenían en el suelo: ¿qué podían hacer con ellos?, ¿qué caminos harían?, ¿cómo serían?...

Se les pidió que lo hicieran con tranquilidad, sin apurarse y, al terminar, se les preguntó si el trabajo resultante fue una decisión entre todos y todas o solo de algunos. Aunque el resultado inicial no fue del todo satisfactorio porque hubo niños y niñas que trabajaron individualmente, en la sesión conjunta que se realizó con posterioridad, si se dieron cuenta después de observar y comentar la grabación, que no habían trabajado en equipo. En una segunda sesión el resultado fue más satisfactorio ya que se preocuparon por realizar un trabajo más conjunto y de colaboración, obteniendo un resultado más colectivo y uniforme.

En el aula y en grupos más reducidos de 4 y 5 niños, después de observar láminas y fotos con estructuras y esculturas de los artistas mencionados se le propuso la misma

idea de trabajo conjunto para que intentaran realizar, con los diferentes zapatos que tenían, una escultura colectiva. También se les dijo que estas obras iban a ser “esculturas efímeras” que las tendríamos que deshacer cuando terminara la clase, que iban a ensayar y practicar. Los resultados fueron muy satisfactorios ya que poco a poco sentían la necesidad de aportar cada uno “su zapato” al grupo y no acaparar varios zapatos uno solo. Después de intentos para conseguir el equilibrio se obtuvieron algunas “esculturas” a las que les pusieron título.



Fotos n.24 y 25. Primera y segunda sesión colectiva

Nuestra intención era que se familiarizaran con el material, que desarrollaran el trabajo en equipo, en parejas o en pequeño grupo y, poco a poco, irles proponerles acciones, dentro del aula en primer lugar y después fuera del aula, en las que tuvieran que desarrollar estrategias de colaboración y consenso para llegar a realizar alguna composición en grupo.



Fotos n.26. Proceso en la elaboración conjunta de una

Soñar, imaginar, verbalizar...

Como señalamos anteriormente, al mismo tiempo que observábamos las obras que le íbamos presentando y a medida que se familiarizaban con el calzado, organizamos un espacio y tiempo en la rutina para que ellos pudieran hablar, expresar, verbalizar, en y con el grupo, sus opiniones, deseos, gustos, sentimientos y sensaciones.

Las sesiones las preparábamos para que el trabajo se realizara en un clima de tranquilidad: luz en el centro para mantener la atención, sillas para que todos estuvieran cómodamente sentados, colocados en círculo para que todos y todas se vieran y escucharan y recordándoles las normas establecidas para el dialogo (levantar la mano si se quería hablar y esperar tranquilo su turno, hablar sin gritar, atender al que habla).

La conversación se iniciaba con una pregunta por parte de la profesora en relación a aspectos relacionados con las sensaciones, emociones, empatía, etc. o dejando que su imaginación quedara libre y expresaran lo que se les ocurría después de lo que habían observado. Al finalizar las sesiones plasmaban en un dibujo lo que habían dicho.

Algunas de sus aportaciones fueron interesantes:

"Gustárame andar polas paredes e poñerme ao revés" (Sara E.)

"Os zapatos estan tristes si non hai ningunha persoa que os calce" (Sofía B.)

"Gustárame andar polas nubes" (Manuela B.)

"A min gustárame ir en globo e camiñar polas nubes" (Brais B.)

"Os zapatos están contentos porque teñen un dueño que os saca a pasear" (Paula B.)

"A los zapatos les gusta el suelo liso porque si hay piedras y son de tacón se caen" (Paula C.)

"Gustame o zapato deportivo porque chuta muy fuerte y cuando se chuta muy fuerte el balón corre" (João M.)

"Gustanme moito as botas de bombeiro porque molan moito e pesan moito e a min gustanme moito as cousas que pesan" (Martín C.)

"Un zapato serviríame de caixa para meter cousas dentro" (Anxo B.)

"Usaría os zapatos de pendientes para estar guapa" (Sofía H.)

Algunos de esos deseos, sueños, imaginaciones (globo, nubes, cajas, pendientes...) nos servirían de punto de partida para plasmar plástica-mente lo que habían expresado oralmente u observado.

Para completar el proceso, quisimos darles visibilidad a través de una exposición. Nos sirvió para ello, la interpretación colectiva del cuadro de Salvador Dalí "Carne de gallina inaugural", recreando ese paseo de sus huellas por las nubes o el viaje al sol... Una vez más sus "opiniones artísticas" se tuvieron en cuenta y ¡mereció la pena!



Fotos n. 27: Representación plástica de los sueños y deseos



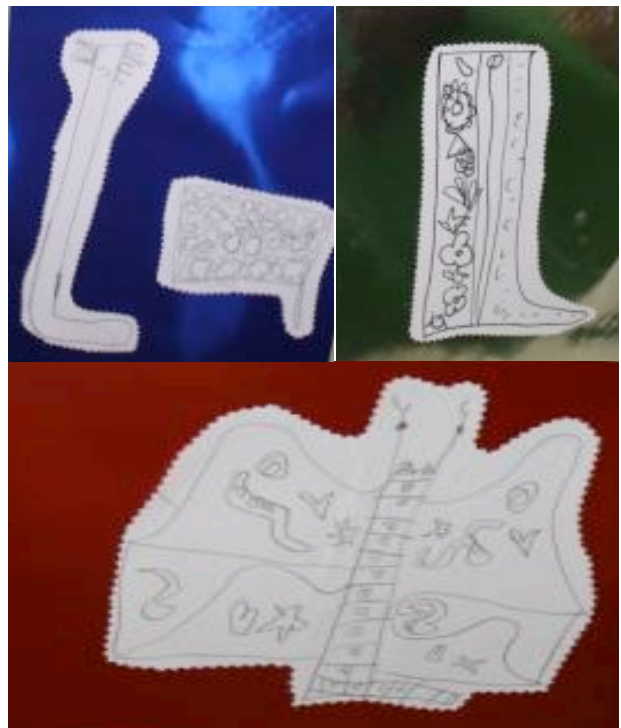
Fotos n. 28: Interpretación colectiva de la obra de Dalí

Y...llegó el momento de las transformaciones

A lo largo de las diferentes sesiones y después de recoger sus observaciones y comentarios, cuando les propusimos la idea de qué hacer con los zapatos, la respuesta no se hizo esperar. Nosotras queríamos que los pintaran...y ellos nos lo corroboraron. Querían, pedían constantemente ponerse manos a la obra y comenzamos la tarea.

Para organizarnos, lo primero que hicimos fue escoger el material que les íbamos a proponer y como se iban a organizar. El material sería un material variado, motivador y colorido: témpera líquida, cintas, pompones de diferentes tamaños, tapas de botes diferentes, botones, puntillas, lanas, flores de plástico, purpurina, pegatinas con formas y brillantes. Por otra parte, decidimos que tendrían la oportunidad de trabajar de diferentes formas: individualmente, por parejas y en pequeño grupo. Así se lo dijimos.

Organizamos las parejas y le propusimos que tenían que escoger un zapato para empezar a transformarlo en lo que ellos quisieran. Antes de hacerlo tenían que pensar en que querían transformarlo: dibujarlo, hacer un boceto en papel, como los grandes artistas. Les dejamos unos minutos para pensar, recordar y después... ¡a dibujar!. Los bocetos o diseños previos los realizaron individualmente.



Fotos n. 29: Diseños realizados previamente sobre papel

Sabíamos que el primer día en que tuvieran contacto con el material sería un caos y así fue. Queríamos que lo conocieran, ¡todos lo querían todo! Poco a poco fueron calmándose y escogiendo lo que más les llamaba la atención.

Para empezar organizamos el trabajo para que lo hicieran por parejas. Escogieron un zapato y los colores de la tempera para comenzar a pintarlos. Cuando todos y todas tuvieron la oportunidad de pintar los zapatos, zapatillas, botas....y una vez que se secaron, cambiamos los grupos para que se animaran a decorarlos.



Fotos n. 30: Escribiendo el título de las obras y realizando sus obras de arte.

Este segundo momento en la transformación del calzado fue un proceso lento, pues el hecho de tener que ponerse de acuerdo para decorar el calzado elegido ocasionaba discusiones y alboroto, querían trabajar cada uno por su parte y esa no era la consigna. Les recordamos y buscamos los diseños que habían realizado con anterioridad, los motivos que tenían los zapatos que habíamos visto en las fotografías: flores, telas, rayas, animales, palos, etc. A partir de ese momento y recordándoles que la condición era ponerse de acuerdo en lo que querían hacer, se les notó el esfuerzo y en sus conversaciones se apreciaba que hablaban del motivo que habían acordado ilusionados, diciéndonos en voz alta lo que habían acordado y escogiendo el material que consideraban adecuado. Cuando querían que el material seleccionado se mantuviera en el lugar escogido, nos avisaban para que con la pistola de silicona caliente se lo pegáramos. Una vez terminada la decoración tenían que consensuar también un título y escribirlo.

Un tercer momento en todo este proceso de transformación fue la construcción de las esculturas. Con los zapatos, botas, zapatillas, etc. decoradas y secas escogimos las que estaban solo con pintura y purpurina. Formamos grupos de cuatro niños y niñas. La consigna era que con los zapatos que tenían en la mesa, tenían que tratar de realizar una construcción que se mantuviera en equilibrio. Y, como en la fase anterior, debían consensuar un título entre todos y escribirlo.

Para finalizar todo este trabajo y con el objeto de poder exponer las esculturas y los zapatos transformados, comentamos en clase cual sería la forma más adecuada de poder ponerlos ya que no teníamos en las aulas estanterías para todos. Habíamos hablado en otras ocasiones de los pedestales que tienen algunas esculturas y estatuas, por lo que al proponerles la idea de las cajas todos se apuntaron encantados.

Decidimos, y así se lo comentamos a los niños, que para que pudieran participar todos en la decoración de las cajas, utilizaríamos como modelo al artista Jackson Pollock ya que, con anterioridad, habíamos observado sus cuadros y hablado de su técnica. Incluso,



Fotos n. 31: Esculturas colectivas realizadas con los zapatos

habíamos experimentado en el ordenador con un software especial para realizar cuadros por chorreo de pintura de colores. Como estaban muy motivados para realizar esa técnica pero no era demasiado viable al ser 25 alumnos/as por clase, llegamos a la conclusión de que pulverizando con un spray y estampando con esponjas conseguiríamos un efecto similar al que pretendíamos y podíamos participar todos incluso las dos clase juntas.



Fotos n. 32: Niños y niñas estampando y pulverizando pintura sobre las cajas

añadida ya que la palabra es un elemento intangible, una idea mental. Así que, sin poder escaparnos de aquello que las palabras nos dicen, iniciamos nuestro recorrido transformándolas en lo que nosotros queremos que expresen.

Objetivos de la experiencia

- Conocer nuevas formas de expresión.
- Desarrollar la sensibilidad estética a través de la obra de distintos artistas contemporáneos.
- Disfrutar con las posibilidades de expresarnos por medio del lenguaje artístico.
- Percibir la palabra como elemento esencial para la vida.
- Mejorar la producción de mensajes orales que les permitan mostrar sus ideas y emociones de forma más clara y precisa.
- Participar en actividades colectivas, valorando el punto de vista de los demás y siendo capaces de tomar decisiones consensuadas.

Primeras actividades

Como inicio, solicitamos de las familias distintos soportes de palabras. La respuesta fue inmediata. Así recibimos todo tipo de revistas, folletos, catálogos, periódicos... Este pequeño caos fue fundamental y constituyó el pistoletazo de salida de todo lo que aconteció después. Visualmente, hay una zona del aula que está "inundada" de papel.

Iniciamos una primera clasificación: revistas de moda, de juguetes, catálogos de viaje, del supermercado... y de alguna manera nos vamos apropiando del material.

Comenzamos a recortar palabras y seleccionar las que nos gustan.

También observamos y comentamos la obra de los artistas ya mencionados en este artículo. Nos ponemos en su lugar, hablamos de las intenciones, materiales, sensaciones de los artistas y, también, de las nuestras como espectadores. Nos detenemos en autores que

Creciendo al pié de la letra. 5 años

Premisas

Para el alumnado del último curso de Educación Infantil (5 y 6 años) las palabras adquieren una gran fuerza puesto que a esta edad es cuando se asoman a la lectura convencional y comienzan a descifrar palabras y pequeños textos. El gran reto que se nos presenta es que el alumno consiga ver cómo la palabra, más allá de la relación significante-significado, puede ser tratada como un elemento de creación y de comunicación no sólo textual, sino artística.

Por otra parte, la observación, manipulación, clasificación, etc., en tanto que tareas fundamentales propias del trabajo en estas edades en que el alumno se mueve en el mundo de lo concreto, suponen una dificultad

introducen la palabra en sus obras plásticas: Richard Long, Tapiés, Joan Miró, Hannah Höch...

Realizamos en equipos pequeños nuestras primeras obras con las palabras. Sólo 1 consigna: que exista un consenso en el resultado final entre los integrantes del grupo.



Fotos n. 33: Primeras experiencias de arte y palabra

Paralelamente, comenzamos una serie de actividades orales que nos ayudaran a ver las palabras desde la emoción y la expresión. En asamblea, reflexionamos conjuntamente, realizamos juegos, imaginamos cosas disparatadas. Un ejemplo: ¿qué palabra me gustaría tener debajo de la almohada? ¿Cuál es la palabra más importante para mí? Descubrimos que nuestro nombre es realmente importante asociándolo a la esencia del propio ser y sin el cual nos sentiríamos un tanto perdidos.

Desarrollo del trabajo

Preguntamos en casa el por qué de nuestro nombre y lo exponemos en el cole a los compañeros así como el mote cariñoso por el que nos llaman a veces en familia y que también nos identifica. Vamos percibiendo la fuerza que tiene el nombre propio para

situarnos en el mundo y construir nuestra propia identidad.

Tras habernos detenido un poco en la técnica del **collage** utilizada por Hannah Höch, artista alemana que utilizaba de forma magistral escritos y fotos de revistas y periódicos combinándolas de forma muy distinta a como habían sido publicadas, tratamos de emularla con 2 actividades distintas:

1. Un autorretrato que realizamos componiendo a modo de collage nuestro nombre, con imágenes que escogemos y que dicen cómo somos, pero también hablan de las personas y cosas que nos gustan y nos importan.



Fotos n.34: Collage sobre el nombre propio

2. Un segundo collage con las palabras o expresiones que son propias o exclusivas de nuestra familia (cuadro nº 5) y que funcionan como refuerzo del vínculo familiar y por tanto ayudan a conocernos mejor. En este caso

tratamos de jugar con el sentido literal y el figurado de estas expresiones populares.

Algunas frases hechas aportadas por las familias

Na fura de diante (querer ser siempre el primero)

Mamar e morder non pode ser (imposible hacer 2 cosas al tiempo)

Festa rachada (fiesta total)

Vas levar unha piña nun ollo! (te voy a dar un azote!)

Continuamos con intensas asambleas en torno a la palabra y a lo que significa en nuestras vidas. Se lanzan preguntas como: ¿qué pasaría si no existiesen las palabras?, y ¿si costasen dinero? Las respuestas y razonamientos que cada alumno aporta comienzan a crear una atmósfera en la que el pensamiento colectivo va de las respuestas más obvias a otras mucho más complejas y elaboradas.

¿QUÉ PASARÍA SI NO EXISTIESEN LAS PALABRAS?

Resp.1: no hablaríamos

Resp.10: No podríamos pensar, ni escribir ni leer

Resp.12: Si no existieran no podríamos recordarlas

Resp.17: Nosotros somos niños y la palabra niño no existiría. Entonces, ¿quien nos conocería ?

Resp.21: Si no hay palabras no existirían las palabras pero sí las cosas

Cuadro nº 6: Extracto de una conversación colectiva

Nos apoyamos también en la lectura de distintos cuentos que utilizamos como “cuentos para pensar”:

- El ladrón de palabras. Ed. Edelvives.
- La gran fábrica de las palabras. Ed. Sleepyslaps.
- La coleccionista de palabras. Ed. Cuento de luz
- Chispas y cascabeles. Un libro sobre las palabras. Bárbara Fiore Editora

Surge la idea de regalar palabras que nos hagan reír, soñar, jugar, en definitiva, que nos gusten y queramos compartir con los demás. Cada uno escoge junto con su familia, tres “palabras preciosas” para regalar, en el cole. Las vamos recogiendo en una bolsita especial y decidimos colocarlas a modo de cartel anunciador por los pasillos de todo el colegio, previa explicación en cada aula, para que todo el que quiera se lleve una palabra de regalo.



Fotos n. 35: Creamos collages como Hannah Höch

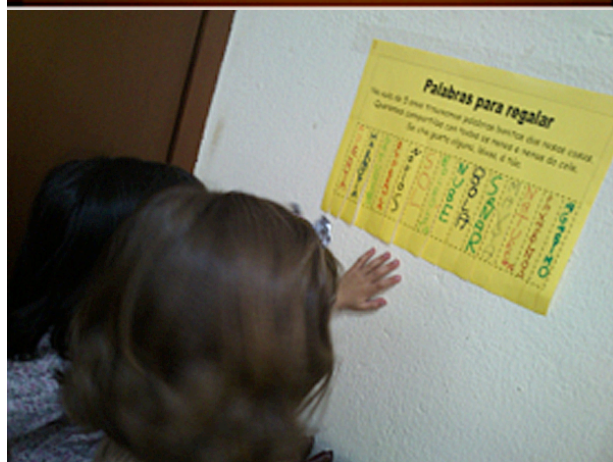
La exposición

Entre las razones que nos llevan a realizar una exposición colectiva como actividad final nos gustaría destacar las siguientes:

- Una exposición nos lleva del interior, un tanto experimental, del aula a la esfera de lo real. Nos da la oportunidad de comunicar la energía y los deseos de vivir que hemos puesto en este trabajo.
- Posibilita el compartir un mundo que hasta el momento sólo nos pertenecía a nosotros y que se ve ahora redimensionado y completado por la mirada del espectador.
- Por último, una exposición nos ofrece experiencias artísticas que nos permiten experimentar y de alguna manera desatar nuestra creatividad.

Para preparar la exposición y darle forma nos planteamos una serie de preguntas: ¿qué queremos transmitir?, ¿qué materiales queremos usar?, ¿trabajaremos individualmente, en grupo...?

La conclusión más importante de este trabajo que es que las palabras nos ayudan a entender mejor las cosas, lo que nos pasa, lo que le pasa a los otros..., en definitiva el mundo. Queremos utilizar, por tanto, esas palabras importantes que hemos escogido con muy distintos criterios y que nos han acompañado a lo largo de este tiempo de vida (¡nada menos que 6 años!) para a través de ellas mostrarnos a nosotros mismos y nuestra evolución. De ahí nacen nuestros árboles de las palabras.



Fotos n. 36: Regalamos palabras



Fotos n.37: Creando los arboles de las palabras con las que nos sentimos identificados

CONCLUSIONES

Después de finalizado todo el trabajo en el aula y con la exposición pública también terminada, realizamos una primera valoración conjunta, que en principio resultó muy positiva aun cuando no entramos en detalles. Con posteridad y con la distancia que permite realizar una valoración más precisa y reflexiva, observamos que aunque los aspectos positivos son más que los negativos, éstos debemos tenerlos en cuenta para mejorar en posteriores trabajos conjuntos.

Entre los aspectos positivos que destacamos en la puesta en marcha de este proyecto, tanto desde el punto de vista nuestro como desde el punto de vista de los niños y niñas, son:

- Por nuestra parte que fuéramos capaces de llevar a cabo en común un proyecto que implicó a todas las unidades de infantil: organizar y programar

conjuntamente, cuando en este centro no se estaba acostumbrado.

- Coordinar este proyecto con un tema común ya que cada nivel tuvo que adaptarlo a sus necesidades y alumnado, haciendo que este proceso de coordinación resultara en principio mucho más difícil y, por consiguiente, el resultado mucho más gratificante.
- La satisfacción que experimentó nuestro alumnado cuando vieron que sus obras creadas fueron expuestas en una gran exposición y fue visitada tanto por los profesores del centro, el alumnado de otros niveles, como por sus familias.
- El interés mostrado por nuestro alumnado en la realización de las obras y el grado de compromiso y responsabilidad que adquirieron cuando estaban pintando, adornando y creando sus obras.
- La interacción entre iguales, con los compañeros/as de las distintas aulas y niveles
- Reafirmar que no existen temas “prohibidos” para el alumnado de educación infantil. Estos pueden acercarse y abarcar todos los campos que nosotras queramos, siempre y cuando la actividad y los objetivos estén adaptados a su edad.
- La importancia que este tipo de proyectos tiene para poder trabajar y desarrollar todos los lenguajes que los niños/as poseen. Pero para que salga bien hay que dedicarles un tiempo y un espacio en el aula. Buscar ese tiempo y espacio para escucharles, mostrarles buenos modelos y dejarles que se expresen.
- El arte contemporáneo es un recurso ideal para dejar que nuestro alumnado exteriorice sus sentimientos, emociones y deseos.



Foto n. 38. La exposición

Artículo concluido 20 de octubre de 2013

Cita del artículo:

Garabal,A., Castelao, M.E. Pato, D. Ursa, P y Vazquez, M.D. (2013): Con AR de Arte. Recorridos. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil),Vol.2(3),pp. 235-262. Publicado en <http://www.reladei.net>

Acerca de las autoras



Antonia Garabal Sánchez

CEIP Monte dos Postes (Tutora del grupo de 4 años)

Consellería de Educación, Xunta de Galicia, España

Mail: agarabal@edu.xunta.es

Profesora de Educación Infantil desde 1983 Licenciada en Ciencias de la Educación, Especialidad Docencia y Diploma Estudios Avanzados (DEA) por la USC. Asesora de formación del profesorado de Educación Infantil durante los años 2006-2011 en el Centro de Formación y Recursos de Santiago de Compostela de la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia. Miembro fundador de la Asociación Galega de Mestres/as de Educación Infantil (AGAMEI) y con experiencia en coordinar y participar en varios grupos de trabajo y seminarios permanentes, así como relatora en diversas actividades de formación del profesorado e innovación educativa.



Mª Dolores Vázquez Camino

CEIP Monte dos Postes (Tutora del grupo de 4 años)

Consellería de Educación, Xunta de Galicia, España

Mail: madol@edu.xunta.es

Diplomada en Educación Infantil por la Escuela de Magisterio de Santiago de Compostela. Lleva 28 años de experiencia educativa, impartiendo clase en Educación Infantil. En la actualidad desempeña su trabajo como profesora de Educación Infantil en el C.E.I.P. Monte dos Postes en Santiago de Compostela. También tiene experiencia participando en varios grupos de trabajo de Innovación Educativa, obteniendo con algunos de sus trabajos premios relacionados con la ciencia en el ámbito de la Educación Infantil. Relatora en diversos cursos de formación del profesorado de Educación Infantil.



Dolores del Pilar Pato Gándaras

CEIP Monte dos Postes (Tutora del grupo de 3 años)

Consellería de Educación, Xunta de Galicia, España

Mail: patogandaras@edu.xunta.es

Profesora de Educación Infantil desde 1997. Diplomada en Magisterio, especialidad en Educación Infantil. Experiencia en coordinar y participar en varios grupos de trabajo y seminarios permanentes, así como relatora en diversas actividades de formación del profesorado e innovación educativa. En la actualidad, profesora de Educación Infantil Monte dos Postes de Santiago de Compostela.



Laura Paz Urso

CEIP Monte dos Postes (Tutora del grupo de 3 años)

Consellería de Educación, Xunta de Galicia, España

Mail: lauradeviya@hotmail.com

Diplomada en Magisterio, especialidad de Educación Infantil. Experiencia como profesora de educación Infantil en distintos centros de la Comunidad Autónoma de Galicia desde el año 2010. En la actualidad es profesora de Educación Infantil en el colegio Monte dos Postes



Mª Esther Castelao Balboa

CEIP Monte dos Postes (Tutora del grupo de 5 años)

Consellería de Educación, Xunta de Galicia, España

Mail: ecastelao@edu.xunta.es

Licenciada en Ciencias de la Educación por la USC. Profesora de Educación Infantil desde hace más de 20 años e integrante de grupos de trabajo de innovación e investigación educativa.

Vol. 2 N°3
Diciembre 2013
ISSN: 2255-0666

EN LA RED

En la red

Por Equipo de Atención Educativa

En este caso, dedicamos la sección EN LA RED a los blogs de la Red de Escuelas Infantiles de Galicia *A Galiña Azul*. El *Equipo de Atención Educativa* nos presenta, en primer lugar una breve contextualización sobre la Red de Escuelas Infantiles y posteriormente, nos muestra el blog del propio Equipo y dos blogs de escuelas infantiles de la Red.

A Galiña Azul

Red de Escuelas Infantiles de la Comunidad Autónoma de Galicia, España



Contextualización de los blogs de la Red de Escuelas Infantiles A Galiña Azul

La Red de Escuelas Infantiles de Galicia *A Galiña Azul*, está conformada actualmente por un conjunto de 147 escuelas de titularidad pública repartidas por la Comunidad Autónoma de Galicia, (España) de las cuales 121 están gestionadas por el Consorcio Galego de Servizos de Igualdade e Benestar y las 26 restantes por la Dirección Xeral de Familia e Inclusión.

Las escuelas infantiles de esta Red son concebidas como espacios de creación y construcción de las relaciones socioafectivas, en donde la comunicación, el intercambio, el respeto a la diversidad, la igualdad, la participación y solidaridad son marcos básicos para la convivencia y el aprendizaje conjunto.

La idea que se comparte es que todas las niñas y niños puedan ser educados e integrados en contextos de calidad, en los que se les atiende, se les escuche, se les observe para así conocerlos y comprenderlos mejor. De esta forma, se pretende responder a sus necesidades, respetando sus derechos, sus formas de hacer y de ser, para que puedan crecer seguros en un contexto físico, afectivo, sociocultural e intelectual, en el que se sientan acompañados y ayudados en el proceso de crecimiento y desarrollo de sus potencialidades.

Para compartir esta concepción de escuela infantil, se cuenta con una ventana (*o blogue*), que ayuda a asomarnos a la realidad de la escuela infantil 0-3 en su día a día. Cada blog de esta Red de escuelas permite conocer una serie de ideas, valores, intenciones y actuaciones que parten de los propios equipos, construyendo una propuesta global y colectiva en la búsqueda de una identidad común. Este recurso deberá ser motivo de una reflexión, evaluación conjunta, continua y abierta siempre a mejorar.

Además de los blogs que cada escuela puede crear, también hai otra serie de blogs personales de familias y profesionales de las escuelas. Entre estos blogs, cabe resaltar el del equipo de atención educativa de las escuelas infantiles gestionadas por el Consorcio Galego de Servizos de Igualdade e Benestar, denominado *Tecendo os Fíos da Rede*. La finalidad principal es la de dinamizar y difundir diferentes herramientas, así como artículos novedosos y de interés para toda la comunidad educativa.

Tecendo os fíos na rede

Blog del Equipo de Atención Educativa de las Escuelas Infantiles gestionadas por el Consorcio Galego de Igualdade e Benestar (Galicia, España)

Enlace al blog: http://escolasinfantis.net/blogue_persoal/apoio/



A EDUCACIÓN FEITA POESÍA

Escrito por Equipo de Atención Educativa, o 19 Decembro 2013 11:50

A poesía é un arte que vai máis alá de proporcionarnos beleza e un sentido estético a través da palabra, sirvenos para que a través dela vexamos, rescatemos ou nomeemos aspectos diversos do sentir, dos soños, da realidade. A poesía busca cuestionar a verdade e os seus problemas a través da emoción da vida.

Administración

- » [Blogues persoais](#)
- » [Saír](#)

Páxinas

- » [DECLARACIÓNS E COMUNICACIÓNS SOBRE A EDUCACIÓN E ATENCIÓN Á PRIMEIRA INFANCIA](#)

Descriptorios

Propósito: generar un recurso para todas y todos los profesionales de la Red, difundiendo experiencias interesantes que se desarrollan en el conjunto de las escuelas infantiles y, sobre todo, establecer un punto de encuentro para la reflexión sobre la educación infantil de 0 a 3 años, con el fin de dinamizar social y culturalmente la comunidad en la que estamos inmersos.

Autoría: equipo de atención educativa del Consorcio Galego de Servizos de Igualdade e Benestar.

Destinatarios: toda la comunidad educativa e interesados/as en la educación infantil 0-3.

Etapas: Educación infantil de 0 a 3 años.

Organización: actualmente se contemplan las siguientes categorías:

BOAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS, entradas en relación a la difusión de buenas prácticas en la red.

CONSTRUÍNDOLAS ESCOLAS, aquellas entradas que ayudan en la construcción de una idea de escuela.

DA REFLEXIÓN Á ACCIÓN, aportaciones que ayudan a la reflexión para mejorar nuestra práctica educativa.

NOVAS, novedades que pueden ser de interés.

O TRABALLO EN REDE, difusión del Proyecto educativo de la Red a través de documentos colaborativos y proyectos marco.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS, referencias bibliográficas de interés para la comunidad educativa.

VIDEOTECA, selección de vídeos relevantes y de interés para la educación infantil.

Creación: año 2009.

Idioma: gallego

Presencia en redes sociales: no

Reconocimientos: I Premio Sekeirox otorgado al [planeta de blogs](#) de las escuelas infantiles, en el año 2011 (Aulablog).

Escuela Infantil de Vigo Valadares

Enlace al blog: http://escolasinfantis.net/blogue_centro/listaxe/?q=vigo+valadares



TITORÍAS COAS FAMILIAS

Escrito por valadares, o 2 Xullo 2013 16:56

Ao longo do mes de maio e xuño convidamos ás nosas familias a varias xuntanzas de nivel, tiña como obxectivo estas convocatorias **proxectar o traballo desenvolvido ao longo do curso** nas aulas.

Gustaríanos compartir nesta entrada un pequeno resumo exposto nestas reunións mediante montaxe de fotos e vídeo, onde se destaca a importancia que para a nosa escola ten:

O **afecto**, o respecto polos ritmos das nenas e dos nenos e o pracer por pertencer ao grupo.

Os **momentos do cotiá** como fonte de múltiples aprendizaxes; favorecen a autonomía, a capacidade de toma de decisións, a línquaxe, a motricidade,

Administración

- » [Blogues dos centros](#)
- » [Saír](#)

Procurar

Procurar

Páxinas

- » [CIRCULARES](#)
- » [MENÚ](#)

Arquivos

- » [Xullo 2013](#)

Descriptorios

Propósito: cuando se ha puesto en marcha el blog, se ha acordado que fuese una herramienta de comunicación con las familias a través de la cual se pudiese contextualizar y explicar el por qué de las actuaciones de la escuela.

El equipo de la escuela se plantea los siguientes objetivos:

- Recoger, trasladar, proyectar,.. el trabajo de los profesionales de la infancia después de una reflexión previa.
- Ayudar a que el equipo tome conciencia sobre el trabajo que desenvuelve día a día, cohesinando y consolidando la línea pedagógica compartida.
- Obtener, por parte de las familias, información de lo que en el día a día no es visible y que constituyen verdaderamente buenas prácticas que mejoran las acciones educativas.
- Concienciar del papel relevante de la observación para poder trasladar las reflexiones que provoca este registro de información.
- Difundir y compartir trabajo y reflexiones con otros profesionales da la infancia.

Autoría: Equipo educativo de Escuela Infantil de Vigo-Valadares

Destinatarios: toda la comunidad educativa e interesados en la educación infantil.

Etapas: Educación infantil de 0 a 3 años.

Organización: actualmente están contempladas las siguientes categorías

AVALIACIÓN: entradas en las que se muestran reflexiones sobre diversas prácticas educativas.

FAMILIAS: enfocado directamente en la difusión y en compartir con las familias diversas propuestas educativas de la escuela.

INFORMACIÓN: circulares y comunicaciones puntuales que pueden ser de interés para la comunidad educativa.

PROPOSTA PEDAGÓGICA: entradas en las que se muestran diversos aspectos sobre la propuesta pedagógica.

Creación: octubre de 2012.

Idioma: gallego

Presencia en redes sociales: no

Reconocimientos: *I Premio Sekeirox otorgado al planeta de blogs de las escuelas infantiles, en el año 2011(Aulablog).*

Escuela Infantil de Tui

Enlace al blog: http://escolasinfantis.net/blogue_centro/de_tui/



Interaccións entre iguais

Escrito por escoladetui, o 2 Decembro 2013 16:44

Na nosa escola infantil os grupo- aula están mesturados, os máis grandes cos máis pequenos dos natos ese ano, é unha elección dun equipo que cree na riqueza das interaccións entre iguais, pero como na vida, iguais heteroxéneos (irmás, curmáns, veciños, amigas,...).

Nesta secuencia de fotos, Matilda, nena do grupo de 0-1 que vai cumprir 11 meses intenta poñerlle o chupete a Carolina, compañeira da súa aula que ten catro meses e medio.

Matilda xogaba tranquilamente cando escoitou protestar a Carolina, rápido entendeu que lle caera o chupete, e son varios os intentos para axudala. Mentres o intenta Carolina a observa curiosa, ao final non o consegue, pero tivo a oportunidade de axudar a un igual, e Carolina percibiu esa axuda, foi unha interacción moi importante e dunha gran riqueza para a constitución da personalidade de Matilda e Carolina.

Administración

- » [Blogues dos centros](#)
- » [Saír](#)

Procurar

Páxinas

- » [CIRCULARES](#)
- » [DOCUMENTOS DO CENTRO](#)
- » [QUE COMEMOS HOXE?](#)

Arquivos

- » [Decembro 2013](#)
- » [Novembro 2013](#)

Descriptorios

Propósito: el blog tiene como punto de partida la proyección del trabajo que se desarrolla diariamente en la escuela para que así las familias puedan visualizar:

- Una idea de escuela.
- Compartir reflexiones y propuestas de mejora con la comunidad educativa.
- Generar medios de información que complementen el contacto diario, las agendas, las circulares, los tableros de información,..
- Favorecer el trabajo en Red (comentarios sobre publicaciones de interés en otros blogs).

Para ello se utilizan varios tipos de soporte:

PÁGINAS:

- Circulares a las familias que se envían por correo electrónico.
- Documentación de interés (enlaces, artículos, documentos que sean de interés para familias y otras escuelas)
- Menús en donde se proyecte la línea pedagógica de la escuela.
- Material que tengamos preparado para trabajar en la escuela. (p.e: cesto de los tesoros, juego heurístico, juego simbólico, control de esfínteres...)

- Reflexiones sobre situaciones de la vida cotidiana y de la interacción entre iguales o iguales-adulto

FOTOGRAFÍAS: medio para acompañar a las anotaciones aquellas que hagan visible lo que estamos contando.

VÍDEOS: que acompañen y refuercen el texto.

MONTAJES: siempre con texto que refuerce lo que queremos trasladar.

Autoría: equipo educativo de la Escuela Infantil de Tui.

Destinatarios: toda la comunidad educativa e interesados en la educación infantil.

Etapas: Educación infantil de 0 a 3 años.

Organización: en la actualidad están contempladas las siguientes categorías:

FESTAS: eventos y fiestas que se van programando y desarrollando en la escuela.

PROPOSTA PEDAGÓGICA: entradas en las que se muestran acciones relacionadas con la propuesta pedagógica de la escuela.

SEN CLASIFICAR: informaciones sobre reuniones del equipo con las familias, etc.

Creación: octubre de 2013.

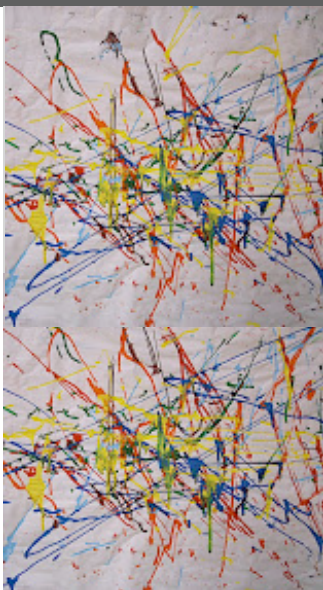
Idioma: gallego.

Presencia en redes sociales: no.

Reconocimientos: *1 Premio Sekeirox otorgado al planeta de blogs de las escuelas infantiles, en el año 2011 (Aulablog)*

-

Acerca del Equipo de Atención Educativa de la Red de Escuelas Infantiles A Galiña Azul



El equipo está conformado por diez profesionales de la primera infancia:

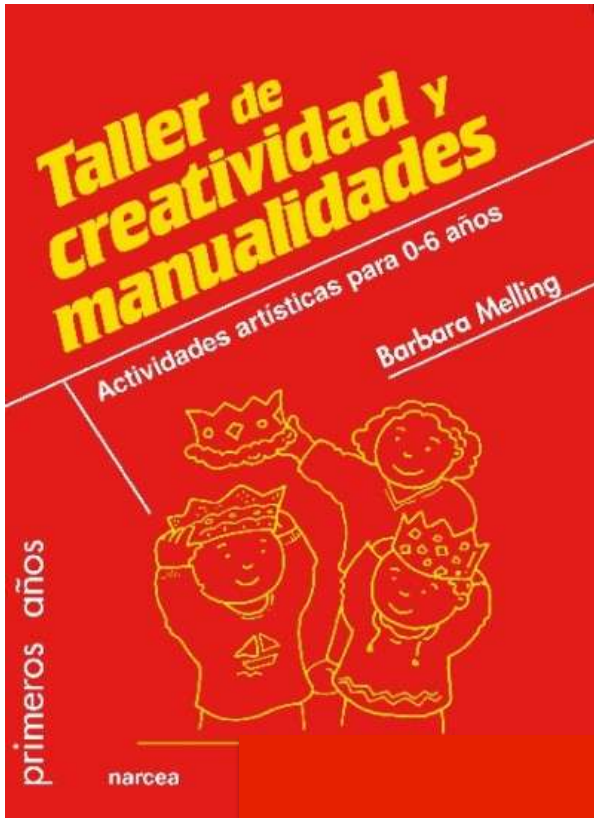
Dolores Alvedro Cao
Beatriz López Seijo
Teresa Saco Coya
José Pablo Franco López
Herminia Piñón Custodio
Isabel Rio Salgado
Rocío Buño Mallo
Fernando Sueiro Barreiro
Teresa Quelle Vidal
María José González Cruz

Están repartidos por la Comunidad Autónoma de Galicia para atender, en líneas generales, las necesidades pedagógicas de las escuelas. Algunas de las dimensiones que se abordan de manera continua y constante son: apoyo, coordinación y dinamización educativa, formación permanente, dotación de documentación y recursos, detección y registro de necesidades.

Mail: equipoae@gmail.com

Vol. 2 N°3
Diciembre 2013
ISSN: 2255-0666

RECENSIONES



La autora, una especialista en terapia artística que se dedica a la organización de talleres creativos para todas las edades en su estudio de Lincolnshire (England).

El libro está organizado siguiendo las estaciones del año y la secuencia normal del curso comenzando en Septiembre hasta Julio. Hay propuestas para realizar en el periodo de Otoño-Invierno, otros para Primavera y para Verano.

El punto de partida del libro es que la expresión creativa juega un importante papel en la consecución del bienestar de las personas y, por ello, "hay que promoverla, disfrutarla y valorarla desde la primera infancia hasta la vejez" (p.7). Otro aspecto a destacar en la orientación de este trabajo es que plantea la expresión artística no desde un enfoque técnico (aprender a hacer) sino más centrado en la posibilidad de manifestar estados de ánimo. Por eso cualquier persona,

Taller de creatividad y manualidades.

Actividades artísticas para 0-6 años

Bárbara Melling

Colección Primeros años

Editorial Narcea. Madrid, 2013

ISBN: 978-84-277-1952-1

de bebés a ancianos, pueden utilizar estas actividades con una finalidad terapéutica.

En el libro se presenta una larga batería de actividades expresivas a desarrollar por padres, maestras o cuidadores de bebés y niños pequeños. La autora lo presenta como una especie de biblioteca de ideas para cuando se les acaben las propias. Son ideas sencillas, de bajo coste y con un fuerte atractivo para los niños. Muchas de ellas tienen un carácter individual, aunque el capítulo final está dedicado a explicar cómo organizar un taller grupal expresivo. Las actividades propuestas poseen una graduación de dificultad: muy sencillas, las que se pueden hacer con alguna ayuda y aquellas para cuya realización hace falta la participación de un adulto. Se utilizan materiales ricos y variados en colores, texturas, funcionalidades, etc. Permitirán, además de realizar la actividad, continuar con el trabajo en los diferentes ámbitos curriculares.

Un libro interesante como repertorio de ideas para la biblioteca doméstica y/o del colegio.

M.A. Zabalza-Cerdeiriña

Universidad de Vigo (España)



Cristina Lahora, una maestra de Educación Infantil en ejercicio, según recoge la reseña biográfica de la contraportada, nos ofrece este trabajo que constituye todo un tratado de experiencia y conocimiento sobre cómo plantear la educación de los más pequeños.

El libro comienza con un interesante primer capítulo sobre la educación moral de los niños pequeños que la autora justifica señalando que toda educación tiene como fin “conseguir personas autónomas, personas que tengan una autonomía moral” (p. 13). El discurso sobre la moralidad podría parecer más apropiado para niños de más edad sin embargo en este capítulo la autora ofrece a los educadores algunas pautas orientativas para ayudar a los niños más pequeños a ejercitarse en su autonomía moral.

El siguiente capítulo se centra en las necesidades básicas de los más pequeños: sueño, alimentación e higiene. A partir de estos fundamentos se entra en el diseño de la actuación educativa: los objetivos de la Educación Infantil de 0 a 3 años, tanto los objetivos generales para toda la etapa como los más específicos de cada una de las tres áreas curriculares: conocimiento de sí mismo y

Las aulas de 0 a 3 años

Su organización y funcionamiento

Cristina Lahora

Colección Primeros años
Editorial Narcea. Madrid, 2013
ISBN: 978-84-277-1914-9

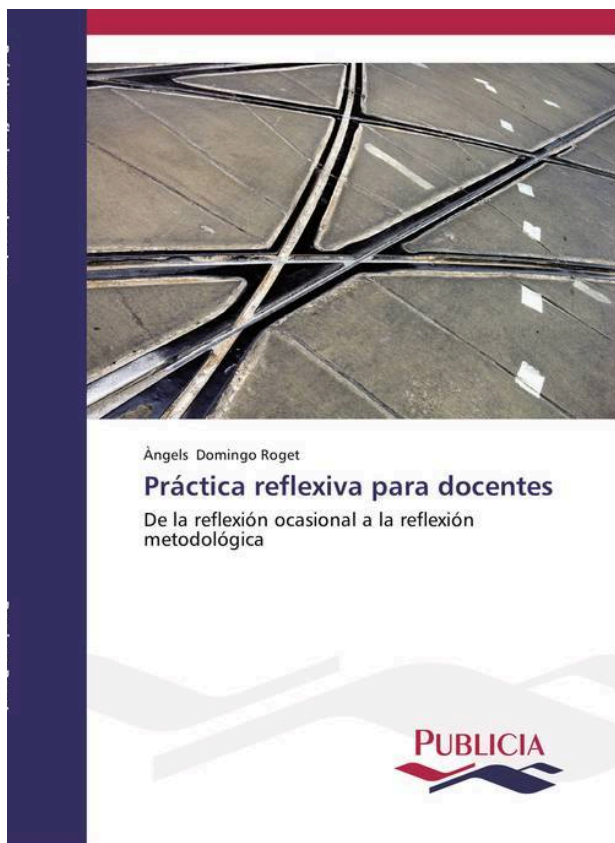
autonomía personal; conocimiento del entorno; comunicación y lenguaje. Posteriormente, se van señalando las actividades que se pueden desarrollar en cada uno de los ámbitos curriculares: lógico-matemático, lenguaje (de la fonética a la semántica y a la gramática), plástica, música, psicomotricidad, autonomía... Todas las actividades propuestas están diferenciadas en 3 niveles: bebés, 1-2 años, 2-3 años.

Tras ese recorrido por objetivos y actividades, la autora hace otro similar por algunos de los aspectos más relevantes para la Educación Infantil: la organización de los espacios, tiempos y materiales en el aula de bebés, en el aula de 1-2 años y en el aula de 2-3 años. El análisis curricular de la etapa termina con la evaluación pensada, sobre todo, en tanto que pautas de observación. El libro se cierra con un capítulo dedicado a la participación de las familias en la escuela infantil.

Como se señalaba al principio es un trabajo muy recomendable para quienes ya están trabajando como educadoras/es en esta etapa educativa y también para quienes se forman para hacerlo en el futuro. Es un libro claro, sencillo y práctico, expresión de la gran experiencia que la autora, doctora en educación, posee.

M.A. Zabalza-Cerdeiriña

Universidad de Vigo
España



Práctica reflexiva para docentes

De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica

Àngels Domingo Roget

Publicia, Saarbrücken (Alemania)

Diciembre, 2013

ISBN 978-3-639-55345-1

Esta publicación presenta un sugerente propuesta de formación docente enmarcada en el paradigma reflexivo que supera el tradicional modelo transmisivo.

Su autora, Àngels Domingo, realiza un riguroso estudio conceptual y una investigación cualitativa sobre la metodología formativa de la Práctica reflexiva en la formación universitaria. Se trata de una investigación evaluativa sobre un modelo de práctica reflexiva diseñado para la formación inicial de maestros/as y comprobar su incidencia en el desarrollo de la profesionalización docente. La autora con su libro hace una aportación relevante a la literatura acerca del desarrollo profesional del docente, aplicable a otros profesionales y cubre este vacío de forma científica y brillante.

En los primeros capítulos se estudia, profundiza y sistematiza las bases teóricas y conceptuales del aprendizaje experiencial (el que parte de la experiencia). Tras el estudio de elementos y modelos teóricos la autora elabora el innovador **Método R⁵** de Práctica reflexiva que propicia una articulación profunda entre conocimiento teórico y

práctico en los estudiante durante su formación universitaria y que facilita que los futuros maestros/as aprendan a reflexionar sobre su propia práctica docente y a construir nuevo conocimiento a partir de esta. El método basado en la reflexión metodológica induce a la mejora de la formación práctica y profesionalización de los futuros docentes. Su validez metodológica es transferibles a otros contextos formativos.

El los posteriores capítulos el libro presenta detalladamente la implementación experimental del modelo innovador en el marco curricular del Practicum y prácticas de los estudios de Magisterio de la UIC Universitat Internacional de Catalunya (Barcelona, España). Los resultados de la experimentación muestran la efectividad formativa del **Método R⁵** de Práctica reflexiva como una metodología que potencia el desarrollo de las competencias profesionales y que contribuye a la misión profesionalizadora de la Universidad del siglo XXI. Sus conclusiones pueden orientar la toma de decisiones pedagógicas, didácticas y curriculares a los responsables del diseño de formación e innovación en la Educación Superior.

Ángels Domingo, creadora del **Método R⁵**, ha liderado, con el apoyo de su equipo la implementación exitosa de su método en diversas facultades de Educación de Europa y América, de este modo traslada la validez del método a la formación continua de profesionales en activo así como a profesionales de otros ámbitos.

M^a Victoria Gómez Serés
Vocal de la Junta de Gobierno
Collegi de Pedagogos de Catalunya
España