

UNA EDUCACIÓN INFANTIL PARA EL SIGLO XXI

2ª Edición del Premio de Investigación en Educación Infantil "Col·lectiu Balarna"

Ser, hacer, pensar y convivir:

CONSTRUIMOS LA EDUCACIÓN INFANTIL
DEL SIGLO XXI

2ª Edición del Premio de Investigación en Educación Infantil
"Collectiu Balarna"



VNIVERSITAT DE VALÈNCIA
Campus d'Ontinyent



Ajuntament
Ontinyent

Caixa Ontinyent



MANCOMUNITAT
DE MUNICIPIS
DE LA VALL D'ALBAIDA



A TEVAL
VALL D'ALBAIDA



Edita:

Fundación Universitaria Campus d'Ontinyent

Texto:

Ana Almela Ivars
Susana Amorrích García
José Cantó Doménech
Liliana Carbó Martí
Teresa Colomar Sapena
Silvia Font Crespo
Fina García Rovira
M^a Josep García Martí
Vicent Gràcia Pellicer (coord.)
Llúcia Mahiques Pascual
Mercé Malonda Grau
Rosa Mestre Garces
Paula Navarro Alfonso
Joan Palmer Pastor
Ana Parra Lorente
Maribel Prats Benavent
Marina Ramiro Pastor
Malu Tur Oliver

Fotos:

Adobe Stock

DISEÑO, MAQUETACIÓN E IMPRESIÓN:

Imprenta Domínguez 1922, S.L.

ISBN:

978-84-95102-97-3

DEPÓSITO LEGAL:

V-1469-2019

*A todas y todos los maestros
que nos han hecho llegar
hasta aquí, y al alumnado
que cada día nos motiva
para continuar creciendo.*

Este trabajo es el resultado de la II edición del Premio de Investigación en Educación Infantil “Col·lectiu Balarma”, convocado por la Fundación Universitaria “Campus d’Ontinyent” en el 2016. En la sesión inaugural de la 6ª edición de la “Universitat d’Hivern d’Ontinyent” celebrada el 22/11/2016, se anunció el trabajo ganador al proyecto:

Ser, hacer, pensar y convivir:
CONSTRUIMOS LA EDUCACIÓN INFANTIL
DEL SIGLO XXI

Los autores del cual eran (por orden alfabético):

Ana Almela Ivars

Susana Amorrích García

José Cantó Doménech

Liliana Carbó Martí

Teresa Colomar Sapena

Silvia Font Crespo

Fina Garcia Rovira

M^a Josep Garcia Marti

Vicent Gràcia Pellicer *(coord.)*

Llúcia Mahiques Pascual

Mercé Malonda Grau

Rosa Mestre Garces

Paula Navarro Alfonso

Joan Palmer Pastor

Ana Parra Lorente

Maribel Prats Benavent

Marina Ramiro Pastor

Malu Tur Oliver

Tal y como dicen los propios estatutos de la Fundación Universitaria “Campus d’Ontinyent”, su motivo de constitución en 1998 es, además de posibilitar y mantener las actividades propias de la Universitat de València en la comarca de la Vall d’Albaida, el promover, financiar, desarrollar o divulgar cualquier actividad de carácter científico, docente o cultural relacionada con la propia Universidad.

Por estas razones, todos los patrones de la Fundación (Universitat de València, Ayuntamiento d’Ontinyent, Caixa Ontinyent, Mancomunidad de Municipios de la Vall d’Albaida, Confederación Empresarial de la Vall d’Albaida, Ateval, CCOO y UGT), estuvieron de acuerdo en 2014 en convocar un premio de investigación en Educación Infantil que estimulara la investigación y la mejora de la calidad de la enseñanza en esta etapa educativa. Así nació un premio único en todo el estado español: el premio de Investigación en Educación Infantil “Col·lectiu Balarma”, en memoria de un grupo de maestros y maestras de esta comarca que, durante los años de la transición, realizó una tarea ingente de elaboración de materiales para facilitar la enseñanza en valenciano, desde una perspectiva activa y cooperativa.

Así, fieles a este compromiso con la difusión científica, presentamos en esta publicación el trabajo que configura el premio Balarma en su segunda convocatoria: “Ser, hacer, pensar y convivir: construimos la educación infantil del siglo XXI”, un trabajo realizado por un grupo interdisciplinario de maestros de educación infantil y de la Universitat de València que profundiza en lo que tiene que ser la Educación (con mayúscula) en esta etapa educativa que tiene identidad propia y que atiende niños y niñas de los 0 hasta los 6 años.

Desde la Fundación Universitaria “Campus d’Ontinyent” queremos dar las gracias a los miembros del jurado que participaron en esta edición de 2016 (Óscar Borrell, regidor de Educación del Ayuntamiento de Ontinyent; Manuel Monfort, decano de la Facultad de Magisterio de la Universitat de València; Rosa Giner, vicedecana de la Facultad de Magisterio de la Universitat de València; Bernardino Salinas, vicedecano de la Facultad de Magisterio de la Universitat de València; Maribel Olivares, maestra de educación infantil y Desamparados Gregori, maestra de educación infantil) por su tarea en el desarrollo de esta acción. También al equipo ganador por su investigación, así como a todas las personas que han participado en este proyecto.

Desde la Fundación Universitaria “Campus d’Ontinyent” esperamos que la publicación de este trabajo sea útil para difundir el conocimiento científico y que éste, revierta en la mejora de la sociedad en que todas y todos vivimos.

Fundación Campus d’Ontinyent

Febrero, 2019

Escribir unas líneas a modo de prólogo de este libro es para mí un placer. Por varias razones, porque formé parte de aquel jurado que consideró la propuesta del colectivo de maestras y maestros merecedores de apoyo y reconocimiento en el premio Balarma, porque tuve la oportunidad de acompañarles en alguna reunión y de hacer el seguimiento e informar sobre el trabajo y porque, en fin, me parece un trabajo magnífico y riguroso de reflexión e investigación colectiva.

Aunque pueda parecer lo contrario por la constante presencia de la educación escolar y la educación infantil en particular en los medios más o menos especializados, yo creo que corren tiempos peligrosos para la Educación Infantil y para el desarrollo profesional de sus maestras y maestros. Desde lo que hace apenas una década parecía un afianzamiento, visibilización y reconocimiento de la etapa de Educación Infantil y sus profesionales como un espacio donde la innovación y el trabajo compartido ha sido una constante; es como si, de un tiempo a esta parte, se estuviera produciendo un “desembarco” de autodenominados y aparentes “nuevos enfoques” sobre la Educación Infantil, ya sea de la mano de “pedagogías de vanguardia” basadas en el valor de los afectos, las emociones, el amor... o, desde otra perspectiva, en aquello que las maestras y maestros “deberían de saber” a partir de la “traducción simplificada” de los últimos avances en neurociencias, prácticas de éxito o “lo que hacen en Finlandia”... Lo cierto es que, parece, como si en el momento en que la etapa de Educación Infantil ha alcanzado un estatus determinado, las “fuerzas del mercado” de lo educativo han puesto su mirada en construir y vender discursos “innovadores” y sus prácticas correspondientes, eludiendo, en muchas ocasiones, el trabajo profesional y la historia de la propia educación infantil.

Por ello, situarse frente al trabajo realizado desde el premio Balarma, una propuesta de trabajo en torno a la reflexión y experimentación sobre aquello que valdría la pena hacer y convertir en experiencias valiosas en un aula –actual- de educación infantil resulta altamente ejemplarizante de lo que es –siempre lo ha sido- la innovación desde el trabajo cotidiano y como una forma de desarrollo profesional. La innovación en ningún caso como “descubrimiento” de alguien que nos intente convencer de “qué es lo que los maestros deberían saber o, lo que aún es peor, deberían de hacer”. La innovación más como ese movimiento que nos hace “estar en marcha”, reuniéndonos una tarde, de vez en cuando, alrededor de papeles, preguntas, ideas y, de paso, echando mano de la bandejita de dulces del horno que alguien ha traído. Cuerpo, Emociones, Relaciones y Contextos... esos son los ingredientes con los que las maestras y maestros del Barlarma han ido construyendo su itinerario sobre lo que querían y podían hacer en sus clases y en sus coles. Por supuesto que no nos resuelven el problema de lo que deberíamos de hacer ni, desde luego, lo pretenden... pero como diría Stenhouse... al leerlos, nos sugieren vías para pensarlo... y vale la pena leerlos.

Dino Salinas

*Profesor de la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia.
Miembro del jurado del II Premio de Investigación en Educación Infantil “Col·lectiu Balarma”
y tutor académico del mismo.*

ÍNDICE

Prólogo	13	Prólogo
Una propuesta...	21	Una propuesta de educación infantil del s. XXI para Europa
 Cuerpo	22	Cuerpo
 Emociones	34	Emociones
 Relaciones	46	Relaciones
 Contextos	60	Contextos
 Reflexiones...	74	Reflexiones personales
A modo...	95	A modo de epílogo
El final...	101	¿El final... o el principio de todo?
Bibliografía	105	Bibliografía

Prólogo

Recibimos el premio Balarma.

El premio no se dio a una persona, sino a un grupo amplio de personas.

Aun así, el premio lleva mi nombre como coordinador, y por eso me he tomado la libertad de hacer esta introducción y la conclusión de una manera más personal. Permitidme la licencia.

Estaba diciendo que se ha dado a un grupo de personas que trabajamos en la escuela pública y, sobre todo, por la escuela pública. Visto desde la distancia, parece que fue un premio a la trayectoria de trabajo que nos avalaba, pues las personas que lo recibimos, durante toda nuestra trayectoria laboral hemos estado dentro de los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs), formando parte de los grupos de trabajo de la Escuela de Verano Marina Safor.

Pero el premio Balarma se da a una investigación, avala una investigación, con un objetivo concreto, y el objetivo que nos propusimos, ahí es nada, fue establecer las bases de una educación infantil del s. XXI para Europa.

Justo es decir aquí que si en algo se nos ha caracterizado a los grupos de trabajo *Xucurruc* y *Putxinel-li* es en no estar nunca conformes con nada de lo que tenemos. En algún momento de nuestra historia nos hemos autocalificado como grupos en conflicto cognitivo permanente, pues cada investigación que hacíamos nos abría más preguntas que cuestiones nos resolvía. Y ese “tener siempre preguntas abiertas para resolver” siempre buscando la mejora del hecho educativo en nuestras escuelas, nos hizo avanzar mucho.

En ese camino de investigación continua siempre nos hemos preocupado de cómo mejorar las clases, ya lo hemos dicho, pero esa preocupación también ha ido cambiando el foco: primero cambiamos metodologías; después cambiamos nuestra forma de estar en la clase; en otra fase nos estuvimos cambiando a nosotros mismos, para llegar, de momento, a poner conciencia, mucha conciencia en aquello que hacemos. Obviamente, podemos ver todo lo que nos ha pasado ahora, desde la distancia, pues al iniciar el recorrido, a finales de los años 80, no éramos, ni mucho menos, conscientes de aquello que nos iba a ocurrir.

Con los cambios de metodologías descubrimos el mundo socio-cognitivista que aplicamos al lenguaje escrito, a las matemáticas, al arte,... Piaget y Vigotsky aterrizaron en nuestras clases de la mano de Neus Roca, Anna Teberosky, Carles Gallego, Juanjo Jové,... los cuales desde las Universidades de Barcelona (las dos primeras), Blanquerna (el tercero) y Lleida (el cuarto), nos asesoraron y consiguieron que cambiáramos nuestras prácticas.

Nos planteamos nuestra forma de estar en la clase cuando nos adentramos en el mundo del trabajo por proyectos o los proyectos de trabajo (PdT). Precisamente este año es el centenario de esta propuesta metodológica que describió Kilpatrick animado por Dewey. Comenzar en nuestros centros el trabajo por proyectos supuso un gran cambio en nuestro trabajo. Hasta ese momento éramos quienes guiábamos la clase, “los pastores del rebaño”. Con el cambio que suponían el PdT ya no éramos los guías, éramos uno más del “rebaño”, nos situábamos junto a nuestro alumnado para trabajar conjuntamente con ellas y ellos, reconstruyendo el saber. También aquí nos dejamos “llevar” por Fernando Hernández, Montse Ventura, Maite Masas, y más gente del grupo Minerva, un grupo de investigación como el nuestro, instalado en el marco del ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona.

En medio de todo esto no parábamos de hacer formaciones, cursos, talleres... que iban ayudándonos en técnicas concretas. Recuerdo ahora, por ejemplo, a Mariano Dolci, desde Reggio Emilia, con sus teatros de títeres, y desde nuestras comarcas, Rafael Amorós, Josep Basset, Vicent Aunió, y otros artistas que nos enseñaron los procesos de creación artística. También a Manuel Segura, desde la Universidad de Laguna tinerfeña, que nos mostró la forma de trabajar en la clase las competencias sociales.

En algún momento de ese camino de crecimiento profesional se nos cruzaron formaciones que no iban tanto a cambiar la forma de hacer, sino a cambiarnos la forma de ser. Con la Programación Neurolingüística (PNL), de la mano de María Clavel, aprendimos a ser más asertivos con la comunicación, a ser más efectivos, a no dejarnos pisar. Con la Pedagogía Sistémica hicimos una mirada de nuestro inconsciente para ordenarnos dentro de nuestro sistema, saber a dónde pertenecemos y qué es nuestro lugar dentro del sutil equilibrio de lealtades que lo conforman. Aquí tuvimos grandes personas que nos han acompañado, y para decir unas cuantas, podemos citar a Marianne Franke, desde Alemania, Mercé Traveset, Carles Parellada, Joan Corbalan, desde la Gestalt de Barcelona...y de alguna manera, nuestro camino de crecimiento se desvió hacia lugares más personales, hacia un crecimiento interior.

En todo este proceso hemos tenido momentos más tranquilos y otros más convulsos. Si recibes alguna persona que te asesora en casa, todo va tranquilo, si te piden que vayas a explicar algo a casa de otro... el asunto se complica. Y si por alguna osada razón decides organizar unas jornadas de reflexión... terremoto. Pero, como en la Tierra, cada terremoto se lleva algunas cosas y deja otras. Cada jornada de las 5 que hemos organizado, ha supuesto para nosotros un salto cuántico. Tanto en nuestra vertiente profesional como en la personal.

La jornada de **Teulada** (2005) la titulamos “*Los retos de la educación para el siglo XXI. La necesidad de cambio*”. Esta jornada se centró en tres dimensiones de actuación: la socioemocional, la pedagógica y la ecológica. De ella sacamos

la necesidad de que participen las familias en la escuela; la de implicar todos los estamentos sociales para favorecer el crecimiento personal y el bienestar; la necesidad de dudar para mejorar y dialogar para evolucionar.

La jornada de **Oliva** (2007) tuvo por título “*Siempre aprendiendo desde los sentimientos*”. Se centró en como la neurología y el mundo emocional nos ayudan a entender mejor la naturaleza humana. De ella rescatamos que hay que educar en las emociones de una forma más humana, centrada en los sentimientos de nuestro alumnado, sus intereses, inquietudes y necesidades, su realidad y sentimientos, sus deseos. En esta jornada instauramos el nuevo paradigma como un motor de reconstrucción, y que nos marcó un cambio de mirada, hacia nuestro alumnado.

La jornada de **Gandía** (2010) la titulamos “*La educación: el compromiso que nos ilusiona*”. En ella hicimos consciente que nuestro trabajo tiene que partir de la inclusión de todo lo que ha pasado antes. Todas las propuestas pedagógicas son válidas si se hacen desde la ilusión y el amor a los niños. Desde esta perspectiva integradora podemos avanzar hasta un nuevo paradigma haciéndonos ver qué hay detrás de aquello que hacemos, detrás de las propuestas pedagógicas que llevamos a cabo. De alguna manera cada vez vamos tomando más conciencia de lo que estamos haciendo y esto nos lleva a potenciar nuestra parte femenina a través del diálogo, la intuición, la asociación, el respeto... y los contextos cotidianos como fuente y marco del aprendizaje.

La primera jornada de **Benissa** (2013) la titulamos “*Somos maestros en cuerpo y alma*”. En ellas intentamos hacer otro pequeño paso en la definición de cuál será nuestro paradigma educativo. Somos conscientes de nuestra posición, de nuestro pequeño lugar dentro del sistema educativo. Sin embargo, nada nos impide proponer un marco de trabajo en el que estén presentes: el **hacer**, diferenciando cuatro partes del cuerpo: la física, la mental, la emocional y la etérea, el **pensar**, con el que estamos modelando continuamente nuestro cerebro; el **convivir** con los demás, pues la base de la escuela son las relaciones establecidas en base a las emociones; y el **ser** que nos haga llegar a la sabiduría para poder trascender.

La segunda jornada que hicimos en **Benissa** (2016) llevaba el título “*Construyendo Puentes*”, y, conscientemente nos propusimos esto mismo: hacer puentes. Esparcimos puentes para poder transitar entre mundos: de la tradición a la modernidad, de 0-3 a 3-6, de la teoría a la práctica,... y hablamos otra vez de **Ser** (los maestros nos tenemos que formar como personas. *Cuando tú eres, yo soy*: cuando el maestro ES, el niño puede SER), de **Hacer** (rescatamos el significado de la palabra EDUCAR, que es sacar, pescar dentro de la cesta. Sólo así conseguiremos ver a nuestro alumnado como el gran astronauta o como el magnífico poeta que será), de **Pensar** (Insistimos en la necesidad de buscar las potencialidades, y no los hándicaps. Tenemos que mirar que la persona es más grande que cualquiera de las partes), y **Convivir** (en el espacio que es GAIA, el mundo entero y en el tiempo de dar vía a la infinidad de los sueños de nuestras criaturas).

Como podemos ver, son momentos convulsos, pero que nos han hecho avanzar mucho. Y sobre todo, nos han ayudado a tomar conciencia. En este proceso ha sido una pieza clave el esfuerzo de tener que explicar a otras personas aquello que tú estás viviendo como una cosa esencial y básica. Para poder llegar a los otros, con realidades diversas y muy alejadas de la nuestra, hemos tenido que hacer un gran puente. Allá donde nos lo han pedido, hemos ido a compartir cuál es nuestra manera de trabajar y entender las necesidades infantiles.

Como ya he dicho antes, trabajamos por la escuela pública. Toda esa trayectoria dentro de la renovación pedagógica, de más de 20 años, sólo ha tenido un objetivo: mejorar nuestro trabajo. A pesar de que la inversión que hemos hecho ha sido muy importante, siempre en tiempo y muchas veces, en dinero, nuestra meta ha sido clara: mejorar nuestro trabajo, contribuir a que nuestras escuelas fueran el mejor lugar donde pudieran ir las criaturas. Este camino lo hemos hecho muchas veces sin el reconocimiento de la administración para la cual trabajamos, sin sentir el espaldarazo de nuestros jefes, a pesar de que estábamos mejorando el producto de nuestro trabajo.

Son situaciones que fuera de la escuela son difíciles de encontrar. Si alguna persona lee esto, y no es del mundo de la educación, difícilmente podrá entenderlo. Pero cuando tu oficio es tu vocación, es tu pasión, no importa demasiado el tiempo ni el dinero que le dedicas.

Recientemente nos pusieron en cifras cuál era nuestra responsabilidad. Muchos de nosotros, los y las maestras de infantil, ya somos conscientes de que trabajamos en el momento en que se produce la parte más importante del desarrollo de las criaturas. La neurobióloga María Jesús López nos confirmó que somos los responsables de más del 80% del desarrollo cerebral de las criaturas. Así pues, ¿cómo no tenemos que hacer todo el que esté en nuestras manos por ellas? ¿Todavía duda alguien que la parte más importante del sistema educativo es el tramo 0-6?

Obviamente, necesitamos maestros en cuerpo y alma que se hagan cargo de esta etapa. Y os puedo garantizar que nosotros lo somos.

Cuando empezamos a trabajar para realizar el proyecto de investigación que suponía el premio Balarma (octubre de 2016), todavía no nos habían concedido el premio, pero nosotros habíamos planeado ya hacer ese trabajo, nos dieran el premio o no. La idea era hacer de nuevo una investigación bibliográfica e ir reflexionando sobre los puntos del trabajo que habíamos propuesto. Justo es decir también que acordamos que si nos daban el premio iría de forma íntegra para la Escuela de Verano, para rebajar la “deuda” que había generado la última jornada de Benissa.

Iniciamos un espacio de trabajo en el Drive de Google donde todas y todos tendríamos acceso. En él iríamos intercambiando reflexiones y trabajos. Empezamos

haciendo una recopilación y organización de informaciones adecuadas. Nuestro objetivo era muy ambicioso: hacer una propuesta de organización de la educación infantil de cara al s. XXI para Europa.

Revisamos la documentación de las jornadas y leímos bibliografía que íbamos compartiendo en la plataforma. Escudriñamos los secretos de los decretos 37 y 38 que son los que regulan nuestro trabajo en la actualidad. Nos leímos también los informes de la Unesco sobre la educación por si nos daban alguna pista.

Pero, en aquellos momentos, no encontrábamos todavía qué forma tenía que tener el trabajo.

En algún momento del proceso nos dimos cuenta que estábamos pescando donde no tocaba. Pero, tampoco fue, pero, un momento de iluminación en el que dices “a partir de ahora lo vamos a hacer así”. O sí. Sencillamente sucedió. Del caos de ideas y propuestas, despacio fuimos modificando el enfoque y el talante del trabajo. Es lo que pasa cuando crees en el pensamiento en espiral. Las ideas van dando vueltas por el grupo, van rehaciéndose, van cambiándose, van tomando forma, van madurando,... hasta que, como la fruta madura, caen. En algún momento del proceso nos dimos cuenta de que, en el “momento” en el cual estábamos, era más importante y tenía más sentido sacar aquello que teníamos dentro de nosotros, que continuar poniendo... Y nos dejamos fluir.

En la película “Avatar” de James Cameron, los científicos no acababan de conectar con el pueblo *na’vino*, porque iban con la cabeza llena y ya no les cabía nada más. Sólo cuando un soldado ocupa el avatar puede conectar con ellos por ir con la cabeza vacía. Nosotros estábamos con la cabeza llena, y ya no nos cabía nada más. Con todo ese lío era difícil hacer un trabajo organizado. Sólo cuando empezamos a tirar del hilo que llevábamos dentro, empezó a deshacerse el lío, y, como con el hilo de Ariadna, pudimos salir del laberinto.

Así pues, empezamos a tirar del hilo y empezamos a sacar información que ya habíamos incorporado a nuestras mentes, a nuestros cuerpos, a nuestras emociones, a nuestras relaciones. Empezamos a sacar y a ovillar un argumento en el que todo tiene sentido. Por un lado, está documentado y argumentado con todo aquello que hemos aprendido. Por otro lado, está avalado por lo que nos marcan los decretos curriculares (al fin y al cabo nos pagan para aplicar esto). Y finalmente, también está validado por nuestra práctica en las escuelas de las comarcas centrales valencianas.

Obviamente, este trabajo no tiene la estructura de un trabajo universitario (si es que hay una estructura de trabajo universitario). Tiene la estructura de un trabajo basado en nuestras experiencias, y en cómo pensamos nosotros que esto puede llevarse a cabo. Alguien puede pensar que es un trabajo muy local. Es como cuando un escritor narra sus experiencias más íntimas, desnudándolas de todo aquello

que tiene que ver con el ego. Acontecen verdades universales. No queremos pecar tampoco de soberbia diciendo que aquello que nosotros proponemos sea la verdad universal. Simplemente estamos diciendo que hemos sacado todo aquello que está en nuestro interior, intentando desnudarlo de todo lo que es superfluo.

Hemos hecho también un ejercicio de síntesis absoluto. Una compañera nuestra, releendo el trabajo comentaba que cada frase sonaba como una sentencia. Cada frase da para hacer un extenso trabajo. Es esto lo que estábamos buscando: hacer un análisis bien profundo de aquello que pensamos que es esencial a la hora de trabajar en esta etapa que tanto queremos. Quizás este análisis, desnudado de todo ego, acontezca una base firme para construir una educación infantil digna de la Europa que entre todas y todos estamos construyendo.

El símil de Europa nos viene muy bien ahora para continuar explicando nuestro trabajo. Hartos de tantas guerras que sólo han traído desgracias y miserias, algunas personas pensaron que se podría probar a comenzar un camino conjunto que nos llevara progreso y bienestar. Por primera vez en la historia de la humanidad, diferentes estados deciden su futuro juntos sin que hubiera una guerra de por medio. Un futuro que ha acontecido (está aconteciendo, todavía lo estamos construyendo) un modelo para toda la humanidad y que, no dudamos, que tendrá sus réplicas en todo el mundo.

Nosotros, hartos del aislamiento de cada escuela, buscamos unir nuestras fuerzas para progresar, con la idea de hacer un modelo que se pueda replicar. Un modelo que es tendencia en diferentes iniciativas: las redes sociales nos unen cada vez más, los programas libres construidos por la aportación, a menudo desinteresada, de muchas personas, maestras y maestros que pagando con tiempo y a menudo con dinero, invierten mucho para hacer mejor su trabajo,... todo esto sólo se puede definir con una palabra africana: *ubuntu*, la humanidad unida por un mundo mejor.

Para acabar esta introducción falta una reflexión de cariz económico. Para hacerla me iré a la otra forma de ver el mundo, tan alejada de lo que hablábamos en el anterior párrafo. En el mundo de la economía parece que las cosas sólo se pueden medir por su valor monetario. Se ha llegado a cuantificar económicamente los bosques, los ríos, o el tiempo que pasas dentro del aseo del avión. Este trabajo tiene una compensación económica importante y que, obviamente, se tiene que devolver de alguna manera a la Fundación Universitaria Campus d'Ontinyent. Ahora bien, ¿cómo se puede cuantificar el trabajo que vamos a presentar? ¿Al peso? ¿Tantos euros por hoja? ¿Tantos céntimos por palabra? ¿Cómo podemos cuantificar económicamente las ideas?

Os puedo asegurar que es un tema que a mí, personalmente, me ha preocupado mucho, pues, como coordinador del proyecto, me sentía en la obligación de presentar un trabajo digno, que correspondiera a la confianza que la Universidad

de Valencia había depositado en nosotros. Me preocupaba porque veía que no había quedado demasiado extenso. Reflexionando sobre este tema me di cuenta que el trabajo no ha sido tanto lo que traemos escrito, que os puedo asegurar que es muy profundo, sino en la posibilidad que nos habéis dado de trabajar conjuntamente maestros de diferentes géneros, de diferentes generaciones (desde los “históricos” como me calificaron a mí una vez, hasta los noveles), de diferentes comarcas, con diferentes experiencias,... Y todos con un objetivo común: *ubuntu*, todos juntos para mejorar la escuela pública.

A las reuniones que hemos hecho durante estos dos años, incluida la comida en un restaurante vegano en Dénia que hicimos el verano pasado, hemos ido aportando desinteresadamente lo mejor de lo mejor de cada casa. Nuestro hito es dar forma a lo que pensamos que puede ser la mejor respuesta a las necesidades de las criaturas de Europa. Con total sinceridad, sin ningún interés escondido, sin ningún ego que rebaje nuestras intenciones. No tenemos detrás ningún producto para vender. No nos mueve ningún interés. Sólo nos mueve el bien común. Queremos hacer mejor nuestro trabajo y compartirlo.

Con esa intención “pura”, en cada reunión que hemos hecho, hemos puesto en marcha el pensamiento en espiral bruneriano y los desequilibrios piagetianos. En cada reunión hemos aprendido y hemos avanzado. En cada reunión hemos hecho un trabajo de respeto profundo por las ideas del otro. Esto nos ha permitido a todas y a todos enriquecernos y nos ha hecho crecer. Las personas de más experiencia aprendíamos de las más noveles. Los más noveles aprendían de los que contábamos más experiencia. A cada idea que caía sobre la mesa le dábamos vueltas y vueltas hasta llegar a sacar una sentencia que la sintetizara, que todas y todos pudiéramos aprovechar.

¿Cómo podemos cuantificar todo el crecimiento personal que hemos hecho?, ¿Cómo podemos valorar el respeto que nos hemos tenido los unos a los otros? Este premio tiene un valor económico, que nos habéis hecho en una transferencia a la cuenta (no sé si con *Mastercard* o con *Visa*), pero, para nosotros, el trabajo que hemos hecho no tiene precio.

Gracias por confiar en nosotros y por darnos esta oportunidad de crecer.

Gracias al confiar en mí para coordinar este trabajo, que me ha dado una gran oportunidad para conocer profesionalmente a grandes personas, a grandes docentes que muestran su gran pasión por el oficio de ser maestro, y su gran pasión para mejorar la escuela pública, la que es de todas y todos, la que entre todas y todos hemos construido. Personas con las que, además de la profesionalidad, me une ya un gran aprecio y una gran amistad.

Vicent Gràcia Pellicer
Coordinador

Una propuesta de educación infantil del s. XXI para Europa

Nuestra propuesta de lo que tiene que ser la educación infantil se basa en cuatro ejes, inspirados por el documento que la Unesco encomendó a Jacques Delors en 1996: *La educación esconde un tesoro. Los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI*. Este escrito ha sido revisado y actualizado en 2015 por el doctor S. Tawil: *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* En esta entrega, la Unesco plantea que *la educación y el conocimiento deberían de ser consideradas como corderos comunes mundiales*. Los cuatro pilares, en la actualidad están amenazados por la mundialización.

Los sistemas educativos están contribuyendo a las desigualdades porque ignoran las necesidades de educación del alumnado en situaciones desfavorecidas: guerras, conflictos sociales, pobreza extrema, migraciones...

Hay que replantearse qué puede hacer la educación en estos casos, qué puede ofrecer para compensar estas carencias. Está claro que no tenemos varitas mágicas, que sólo somos maestros. Ahora bien, desde nuestra posición sí podemos ocuparnos de las necesidades de la infancia temprana. Podemos ofrecerles el respecto a su propia evolución biológica. Nuestras reflexiones nos han llevado a centrarnos en cuatro ejes de trabajo:

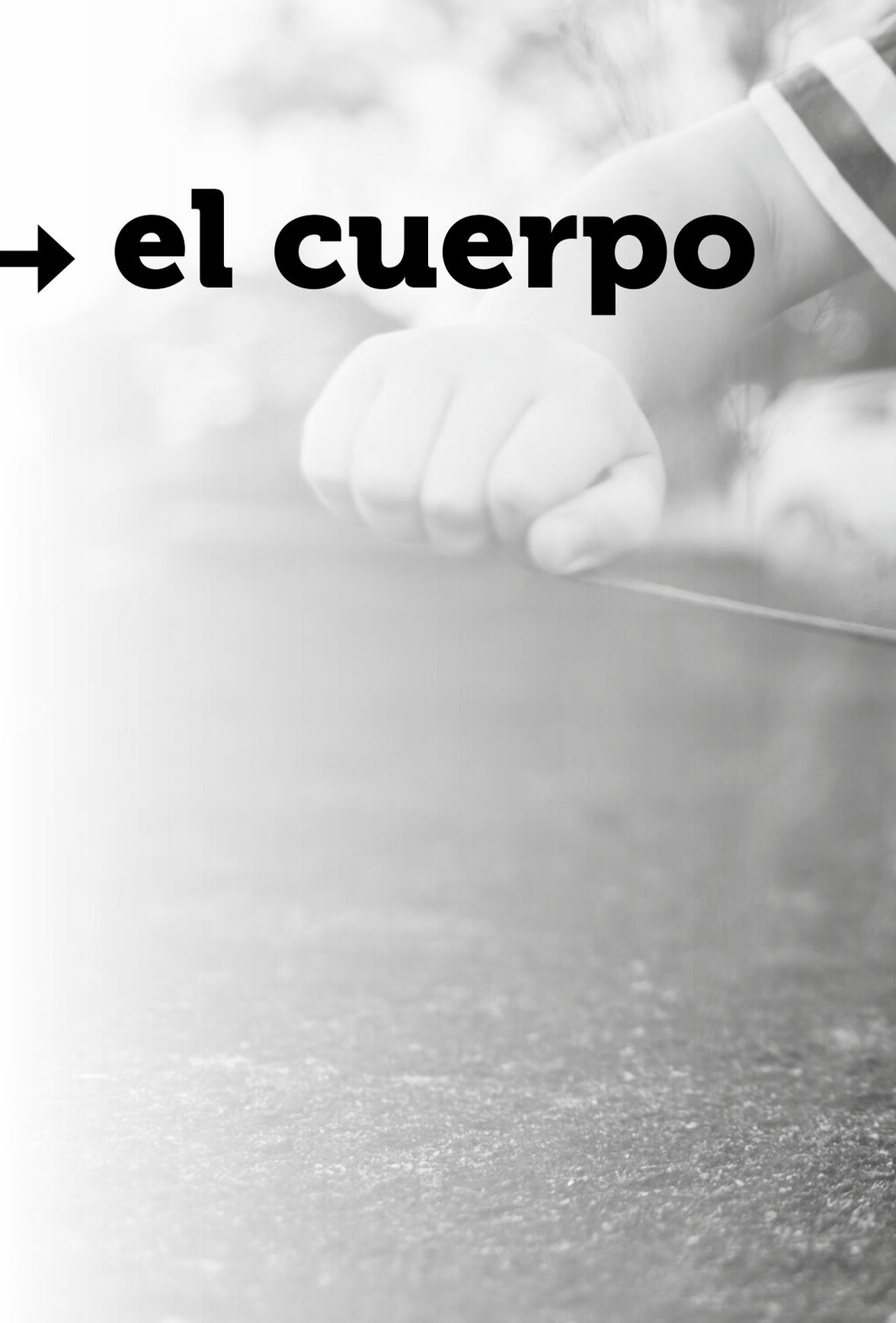
* **El cuerpo.** Sin él no hacemos nada. Pensamos que es básico atender a sus necesidades y valorarlo. El cuerpo nos permitirá **hacer**.

* **Las emociones.** El cuerpo por sí no es nada. Debemos emocionarnos, etimológicamente nos hace falta movernos. Las emociones determinan nuestro **ser**.

* **Las relaciones.** Nada más empezamos a movernos, tropezamos con el otro. ¿Qué hacemos? Huimos o nos enfrentamos. Desde que somos humanos tenemos este dilema. Esto se llama **convivir**.

* **El contexto.** Nos movemos con el otro por un espacio, un espacio que los humanos hemos llenado de significado, que nos ayuda a **pensar**.

Vamos, pues, a desarrollarlos:



→ **el cuerpo**



Nuestra personalidad se configura a partir de las primeras experiencias corporales, esencialmente psicomotrices. Existimos en la medida en que comunicamos nuestro cuerpo interior con el exterior que nos rodea. Son muy numerosos los pedagogos, los maestros y los especialistas psicomotores que han reivindicado en las últimas décadas, la necesidad de dar al cuerpo su papel en la educación.

Para Antonio Fernández López, miembro del Movimiento Cooperativo de Granada, “El cuerpo plantea muchos interrogantes (...). Hay que conocerlo bien para sentirse cómodo con él, (...) aprender a usarlo en la mayor cantidad de posibilidades que podamos, y a la vez con cada uno de los seres similares a nosotros con los cuales nos relacionamos. El conocimiento y el contacto con nuestro cuerpo y con el de los otros es una fuente de conocimiento y de placer¹.”

También los psicomotricistas franceses André Lapierre y Bernard Aucouturier, constatan cómo la escuela se ha preocupado más por enseñar e instruir que por educar. La educación del cuerpo se ha orientado hacia vertientes reflexivas y racionales. La escuela se ha hecho eco de la dualidad de la sociedad occidental: la parte mental por un lado y la parte física por otro. Se ha impedido que el cuerpo pueda expresar libremente sus pulsiones y fantasmas. El rechazo del cuerpo es también una de las características de nuestra civilización, que condena toda expresión espontánea como una debilidad².

La escuela actual tiene mucha prisa para hacer que los sujetos acontezcan personas adultas. Esto impide su maduración afectiva. Obviar la expresión personal puede derivar en dificultades comunicativas y de relación³.

Frente a esta realidad que perdura en muchos centros educativos, el actual Real decreto vigente establece en el currículo básico de la Educación Infantil, en su primer objetivo educativo, que niñas y niños tendrán que *“Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias”*.

Este objetivo es recogido de forma literal por el Decreto 38/2008 de la Comunidad Valenciana, que desarrolla el Currículo para el Segundo Ciclo de Educación Infantil. Además, establece en el primer ámbito, correspondiendo a “El conocimiento de sí mismo y la autonomía personal”, que...:

“El conocimiento del cuerpo y la autonomía personal son la base esencial para el asentamiento de la propia imagen, es el primer referente que la niña y el niño tienen para conocerse como personas. La propia imagen se establece y se configura

1-. Fernández López, F. 1987, p. 232.

2-. Lapierre, Aucouturier. 1980, p. 9.

3-. Lapierre, Aucouturier. 1980, p. 18-19.

progresivamente, sobre un cuerpo biológico, al mismo tiempo que se diferencia de los objetos sobre los cuales actúa y de las personas con que interactúa. El cuerpo se constituye en mediador y en instrumento de la intervención del sujeto, es el sustrato de las percepciones y las emociones, al mismo tiempo que es un objeto de conocimiento con su propio proceso de construcción.”

En esta misma línea, Fernández López nos dice que “hace falta que los niños se desarrollen en un ambiente que, no sólo no censure todos los aspectos referentes a su propio cuerpo y al de sus compañeros, sino que los invite a extraer todos los elementos de conocimiento y de placer que sus cuerpos les puedan aportar⁴.

El filósofo y sociólogo Hugo Assmann, especialista en comunicación de la Universidad de Sao Pablo, establece el término de corporeidad, como un concepto “*que está al servicio del aprendizaje como un proceso corporal (...). No se trata de una fuente complementaria del aprendizaje, sino de su foco irradiando primero y principal*”⁵.

Definición

Para empezar a entendernos. El cuerpo es lo primero.

Es lo que va a permitir que todo pase: emociones y sentimientos, relaciones y cognición.

Es la plataforma donde aterrizan **todos** los aprendizajes.

Al nacer el cuerpo del niño se separa del de su madre. En ese momento ya tiene la matriz de todo aquello que acontecerá en su vida futura. Es la semilla de sus futuras relaciones, porque el cuerpo del niño es acogido por otra persona desde fuera. La madre da un sentido a sus iniciativas⁶.

Los sentidos forman parte del cuerpo, pero el cuerpo es algo más. Como el movimiento. El cuerpo tiene necesidad de movimiento, es movimiento. Y, igualmente, es más que movimiento.

Cuando hablamos de cuerpo, lo entendemos solamente como cuerpo, con las necesidades propias que le son inherentes. Pero vamos a hablar del cuerpo simplemente como cuerpo: el cuerpo como un todo con una visión holística que contemple todos sus aspectos: percepciones, emociones, movimiento, espiritualidad, sexualidad, cognición...

4-. Fernández López, A. 1987, p. 233.

5-. Assmann, H. 2002, p. 143-144.

6-. AA VV: Colección Tiza 1. P. 9.

Con esta mirada podemos ver a la criatura tal y cómo es, sin sesgos.

Podemos verlo como una magnífica maquinaria que percibe el entorno, lo filtra con las peculiaridades de su historia personal, y devuelve al entorno aquello que es él.

En este punto de la definición es importante entender que no hablamos del cuerpo como herramienta para conseguir un objetivo determinado (sea cognitivo, emocional, relacional...), sino dejando que se exprese como es.

Es una forma de conectar contigo mismo, de entender qué necesitas (qué necesita tu cuerpo), de ser consciente de que no todos los aprendizajes son hacia fuera, sino que también podemos aprender para dentro y desde dentro. El cuerpo devuelve hacia fuera los aprendizajes que ha hecho.

Pensamos que la estructura actual que tenemos de escuela es la adecuada para nosotros, para las necesidades de los maestros, pero no para las criaturas. La legalidad plantea en el Decreto 38/2008 que:

“El conocimiento y control del propio cuerpo implican un conocimiento global y segmentario y una coordinación dinámica general, que comportan el progresivo desarrollo de las habilidades de manipulación. La adquisición de hábitos de salud, higiene y nutrición está también implicada en dicho conocimiento, en esta se asientan las bases para la progresiva conquista de la autonomía personal...”

Sin embargo, nuestra mirada va más allá de usar el cuerpo como un instrumento, una herramienta para conseguir aquello que quiero. Nosotros pretendemos que el cuerpo tenga aquello que necesita, y que haya momentos en la vida escolar en que lo que hacemos sea únicamente para el cuerpo, ese magnífico compendio homeostático de órganos y funciones.

En nosotros se ha instalado una frase, que desde que la escuchamos en unas jornadas sobre proyectos de trabajo, resume nuestra evolución temprana. La frase que dijo Alfred Porres, profesor de secundaria en 2008 es: “he pasado de ser un maestro que habla y enseña a ser un maestro que escucha y aprende”. En aquel momento, nosotros estábamos en el paso de dejar de enseñar para empezar a aprender de nuestro alumnado. Después hablaremos de hasta dónde nos ha llevado esta idea.

Rescatamos aquí la reflexión de Alfred Porres, porque esa idea la tenemos que pasar a lo que estamos diciendo del cuerpo. Es decir, a considerar el cuerpo, no como una herramienta que sabe hacer cosas, sino también que tiene unas necesidades inherentes: no se trata de **“qué nos enseña”**, sino de **“qué necesita”**.

Por qué es importante para nosotros

Necesitamos escuchar el cuerpo para entender el corazón. Es habitual ahora escuchar hablar de la escuela con corazón, de las emociones y los sentimientos en la escuela... esto se ha instalado ahora en el dominio popular, pero si no escuchamos el sustrato que permite que todo esto pase, ¿cómo podemos dar cabida a lo que tiene que venir después? En la PNL siempre se dice que “primero aquello que va primero”. Por ello no podemos perder de vista que antes que nada es el cuerpo, y sin él, nada es posible.

En nuestra historia ha habido demasiadas “amputaciones” de nuestro cuerpo, y hay que volver a darle el espacio que necesita.

Jean Piaget, después de años de estudio y de experiencias científicas en el campo de la psicología y de la pedagogía, acabó sentenciando que “el dinamismo motor es, por lo tanto, el punto de partida de la construcción, o más bien de la elaboración de los diferentes datos expuestos que se ha convenido en denominar inteligencia”. Es decir, sin movimiento, no hay inteligencia.

Pero ese pensamiento no es nuevo. Anaxágoras de Clazómenes, filósofo presocrático, ya dijo hace unos 2500 años “pienso porque tengo manos”, en alusión directa a la posibilidad de hacer cosas.

Si le diéramos al cuerpo el tiempo y el espacio que necesita, ¿qué pasaría?

¿Qué necesita el cuerpo de los niños en estas edades? Nosotros creemos que le hace falta libertad, naturaleza, salir de la escuela...

Los espacios que usamos, ¿son los adecuados? ¿Y el mobiliario?

El Decreto 38/2008 insiste en que:

“El cuerpo es la principal herramienta de relación del sujeto con el mundo que lo rodea.”

Inmediatamente después reafirma la idea de que...

“El conocimiento de todos los objetos de aprendizaje se efectúa a partir de las percepciones corporales exteroceptivas (el exterior, a través de los cinco sentidos), interoceptivas (los propios estados fisiológicos y emocionales) y propioceptivas (tono, equilibrio y postura corporal).”

¿Y si para conseguir “el conocimiento de todos los objetos de aprendizaje” necesitamos un cuerpo muy trabajado? ¿Y si la forma de trabajar el cuerpo fuera dejarlo que él fuera explorando todo el que necesita explorar?... Porque, ¿cómo

se aprende a andar si no es andando?, ¿cómo se aprende a percibir si no es percibiendo? ¿Cómo se aprende lo que dice el cuerpo si no es escuchándolo?

Autores como Wallon, Ajuriaguerra, Le Boulch, Lapiere y Aucouturier sostienen que la actividad motriz es el punto de partida del desarrollo de la inteligencia y que la educación psicomotriz tiene que considerarse como la educación de base, como el fundamento de todos los aprendizajes escolares⁷.

Para el neuropsiquiatra David Servan Scheiber, la actividad física mejora a cualquier edad el estado anímico y refuerza el sistema inmunológico. Después de 15-20 minutos de actividad motora, los pensamientos son más positivos y creativos. Esto permite estar en el estado de *fluir*, el estado óptimo para aprender. Además, el ejercicio parece que segrega endorfinas, uno de los neurotransmisores responsables del placer⁸.

Un objeto de aprendizaje no tendría que ser el foco de nuestro trabajo educativo. En numerosos ámbitos de conocimiento hemos comprobado la efectividad de ampliar el espectro. No se trata de aprender técnicas o conocimientos por ellos mismos, sino aprender a partir del uso que de ellos hacemos, de las necesidades que estos nos crean. Nuestra propuesta hacia el cuerpo va en el mismo sentido: usar el cuerpo, y de su uso acontecerá el aprendizaje.

Esto ya se insinúa al Decreto 38 cuando nos pide...

“Los docentes tienen que tener en cuenta que la niña y el niño se interesan por adquirir habilidades motrices nuevas y se implican en la realización de acciones cada vez más complejas. A través del equilibrio, la coordinación dinámica, el ajuste corporal, etc., van desarrollando sus capacidades motrices básicas, van utilizando con más precisión las nociones básicas de orientación en el espacio y en el tiempo, y cómo empiezan a mostrar actitudes de ayuda y colaboración. La niña y el niño exploran los objetos, cada vez con mayor detalle, utilizan correctamente utensilios comunes o resuelven tareas que requieren una cierta precisión manual, de esta manera utilizan y desarrollan sus coordinaciones visomanuales y habilidades de manipulación de carácter motor fino”.

Claro que la misma frase también nos puede hacer caer en la “didactización” de todas estas situaciones, mientras que nuestra propuesta es que sea más de descubrimiento por parte de las criaturas *“a través de las actividades de la vida cotidiana...”*

7-. J. A. Fernández Arrieta. 1984, p. 11.

8-. D. Servan Scheiber. 2004, p. 175, 180, 182, 186.

Cómo lo hacemos

El paso previo es el trabajo que hago en mí mismo, como maestro o como maestra, cómo yo acompaño mi niño interior.

El acompañamiento emocional lo hacemos con nuestro propio cuerpo. En mi cuerpo, resuenan cosas. Es importante sostener aquello que me pasa a mí para poder llevar de la mano a las criaturas. Si no resuelvo mis cuestiones, no estoy disponible y no puedo acompañar mi alumnado, pues estoy mirándome a mí.

Pensábamos que trabajando los sentidos, la psicomotricidad o las emociones, ya estábamos trabajando el cuerpo, pero el cuerpo es más. El todo es mucho más que las partes que lo conforman.

En el primer bloque de contenidos del Decreto 38/2008, correspondiendo al “*Cuerpo y a la propia imagen*” se establecen los siguientes aspectos:

- * *El cuerpo humano. Características diferenciales del cuerpo. El esquema corporal. El tono, la postura, el equilibrio.*
- * *Sensaciones y percepciones. Los sentidos y sus funciones.*
- * *La confianza en las posibilidades y capacidades propias para realizar las tareas. Las necesidades básicas del cuerpo.*
- * *Valoración y actitud positiva ante las demostraciones de sentimientos, de emociones y de vivencias propias y de los otros, y su control gradual.*
- * *Aceptación y valoración ajustada y positiva de la propia identidad y de sus posibilidades y limitaciones, así como de las diferencias propias y de los otros evitando discriminaciones.”*

Y nosotros insistimos en que esto no se tiene que estudiar, **se tiene que vivir**. Tenemos que dejar espacio donde el cuerpo pueda desarrollarse por sí mismo, en libertad, para llegar a descubrir todas sus posibilidades, y no a partir de unas pautas que, con toda la buena intención, estemos marcando los docentes.

Trabajábamos con el cuerpo. La propuesta es trabajar el cuerpo desde el cuerpo.

Para acompañar, no sólo es importante la criatura y el docente, sino también el contexto (que va a posibilitarlo). Para que el cuerpo se exprese, hace falta un contexto que se lo permita. Generar ese contexto es responsabilidad del adulto, del maestro. Desde este planteamiento, no hay unos momentos específicos para el cuerpo. Por este motivo se tiene que contemplar cómo dejamos que se comu-

nique en el aula, en el gimnasio, en el patio, en las salidas... en definitiva, en cualquier contexto relacional y vivencial que se proponga.

La criatura tiene que percibir que el contexto es seguro a nivel corporal, que le da permiso para que el cuerpo se muestre. Tiene que haber un acompañamiento muy bien hecho por el adulto para que la criatura se encuentre segura emocionalmente. Para André Lapierre y Bernard Aucouturier, las prácticas psicomotrices tienen que enfocarse en la relación de persona a persona⁹. En realidad, el acto educativo no es un hecho pedagógico, sino un acto relacional.

De hecho, desde el primer momento, al nacer, está el propio cuerpo y el del otro. El otro es un elemento de importancia fundamental en los momentos que se realizan todas las experiencias más importantes de una vida¹⁰.

El niño tiene una idea en su inconsciente: *“¿Los adultos, serán capaces de sostener todo aquello que yo traigo?”* Hasta que no encuentre un lugar seguro donde pueda expresarse, no lo hará. Ellas y ellos vienen con su presencia interna, conectados con ellos mismos. ¿Seremos los adultos capaces de conseguir que no se desconecten?

Es como una acogida¹¹ más profunda, es cuando ellos nos acogen a nosotros.

En la primera acogida nosotros les damos un espacio donde ellos se puedan relacionar con los demás y se sientan seguros. Entonces, en unos días, ya vienen contentos y se integran al grupo. En un segundo momento, cuando se dan cuenta de que nosotros les ofrecemos el acompañamiento que necesitan, y que el espacio (el contexto) que hemos creado, es propicio, entonces ellos nos abren su “corazón” y nos acogen a nosotros. Entonces establecemos la conexión que nos permite evolucionar a los dos.

¿Cómo podemos llegar a la mente a través del cuerpo?

Para empezar, entendemos que la mente y el cuerpo forman parte de un todo holístico. Hay que acompañar la creación de las estructuras cognitivas a partir de experiencias vividas desde el cuerpo. Experiencias que integran las dimensiones sensoriales, emocionales, cognitivas, espirituales...

Estas experiencias se tienen que dar en un espacio y un tiempo determinados. Estos (espacio y tiempo) pueden ser estructurados o no estructurados. Nos ha-

9-. Lapierre, Aucouturier. 1980, p. 62.

10-. AA. VV. Colección Tiza 1. P. 10.

11-. Hablamos de acogida al periodo especial en que la escuela organiza espacios y tareas para acoger al alumnado nuevo, normalmente al inicio de la clase de 3 años. En este espacio-tiempo, hacemos todo lo posible para que se sientan a gusto en la escuela, y los “compense” abandonar el hogar familiar para estar con nosotros y el resto de compañeros y compañeras en la clase.

cen falta todos, pues la criatura necesita los no estructurados por la pura experiencia con el cuerpo, y los estructurados por la contención y los límites que nos dan aprecio y seguridad. También nos harán falta materiales estructurados y no estructurados que acompañan estas experiencias.

Las criaturas tienen que tener experiencias con el cuerpo, experiencias en las que los adultos sólo contemplamos las necesidades que tiene su cuerpo.

Un niño, cuando está con otros niños, lo único que quiere es jugar.

Cuando se toma conciencia de su cuerpo, cuando empieza a lograr su espacio corporal (cosa que ocurre en esta etapa), necesita unas directrices, una estructura que le permita moverse con libertad, sin invadir el espacio del otro.

Visto esto, ¿qué ofrecemos desde la escuela? Desde la educación infantil o la primaria ¿qué sistema ofrecemos para vivir experiencias con el cuerpo? Y ¿para trabajar el cuerpo?

Nos hace falta crear un contexto amoroso donde puedan dejar al cuerpo poder ser cuerpo sin ninguno otro objetivo. Experimentar, asumir sus propios retos, disfrutar del cuerpo, inventar, imaginar mundos fantásticos, desde su propia creatividad, por el puro deseo de jugar.

Como maestros, es necesario hacer un trabajo corporal más allá de todo lo que hacemos a nivel emocional, intuitivo, de movimiento... algo más allá, sólo el cuerpo.

Somos cuerpo, y además, somos personas.

Todo lo que he vivido lo tengo en el cuerpo, pero no lo tengo consciente corporalmente.

Como conclusión de este punto, podemos decir que el camino pasa por desaprender, más que por aprender. Es decir, a lo largo de nuestra historia profesional hemos ido aprendiendo cómo trabajar con el cuerpo de las criaturas para que aprendan a hacer cosas: desde dar volteretas a escribir. Se trata ahora de desaprender todo esto y darle al cuerpo espacio. Al de las criaturas y al nuestro, para que tenga aquello que necesita como cuerpo: libertad de movimiento y expresión sin ninguna pretensión más.

→ **emociones**



El segundo gran aspecto que vamos a abordar son las emociones y sentimientos. Una vez establecidas las bases de aquello que significa para nosotros el cuerpo en la educación infantil, el primer “programa” que se instala en ese cuerpo es el de las emociones, seguidas de los sentimientos que suscitan.

Nuestra especie debe, en gran parte, sus progresos a aquellos momentos en los cuales el corazón se ha impuesto a la razón, cuando los anhelos y los deseos han sido el motor evolutivo. De esta forma las emociones han acabado por integrarse, a lo largo de miles de años, como tendencias innatas en el sistema nervioso humano¹².

Nuestro cerebro es tanto emocional como lógico y racional. Podemos, incluso, decir que es más emocional que lógico, pues todo lo que llega a la razón, antes ha pasado por el filtro de las emociones. La naturaleza, que nos ha dotado de todo lo necesario para nuestra supervivencia, nos hace nacer con un hemisferio derecho mucho más maduro y desarrollado que el izquierdo. De esta forma, el bebé, desvalido e incapaz de vivir sin ayuda adulta, se puede conectar desde el primer momento emocionalmente con aquellos que lo rodean. Se asegura así de recibir todo aquello que necesita para que su vida fructifique.

En los primeros años de vida el cerebro derecho crece de forma más rápida y se muestra más activo. Hacia el final del tercer año, el cerebro izquierdo empieza a madurar y se adquieren otras funciones relacionadas con la lógica y el razonamiento¹³.

Así, las emociones devienen en un sistema innato que coordina varias funciones: la atención, la toma de decisiones, el aprendizaje... Para Siegel, la comunicación afectiva favorece el desarrollo cognitivo infantil.

Las criaturas sienten las emociones de una forma muy intensa, aunque suelen ser de corta duración. También las suelen expresar de una forma más libre, más extrema, sin los condicionamientos que tenemos los adultos. Esto influirá de forma decisiva en las respuestas que obtendrán. Un gemido no obtiene la misma respuesta que un gimoteo ni que un bramido.

Como docentes, nos es esencial valorar y conocer todos los mecanismos relacionados con la vida emocional de nuestro alumnado. Sólo así podremos ayudarlos a identificar y regular sus emociones. Esta capacidad les ayuda a mantener una conducta flexible, adaptativa y organizada¹⁴.

Definición

La base de la educación emocional tiene mucho que ver con entender las emociones de los demás. La capacidad de ponerse en la mente del otro ha desperta-

12-. Goleman. 1995, p. 22.

13-. Siegel. 1999, p. 276.

14-. Siegel. 1999, p. 228.

do interés y debate a lo largo de la historia. En el siglo XIX el filósofo E. Titchener¹⁵ estableció el término *empathy* (empatía).

Estas disquisiciones, de cariz más bien filosóficas, recibieron un gran revulsivo cuando en 1991 se descubrieron las neuronas espejo. El equipo de la Universidad de Parma, encabezado por el neurobiólogo Giacomo Rizzolatti, investigaba la base biológica del sistema motor de los macacos. Casi por casualidad se dieron cuenta de que observar las acciones de los otros ponía en marcha las mismas neuronas que cuando se realizaba de forma directa una acción¹⁶.

Este descubrimiento ha abierto un montón de nuevas investigaciones tanto en simios como en humanos. Para Vaillant¹⁷, las neuronas espejo parecen ser la clave de la inteligencia emocional.

Desde nuestro punto de vista, creemos importante definir los conceptos claves de este bloque antes de iniciar el desarrollo. Hay que definir para acotar el campo y para consensuar. Así, cuando hablamos de algo, todos entendemos lo mismo.

Emociones: Son las reacciones físicas y químicas en nuestro cuerpo, y responden a estímulos internos y externos, llevándonos a respuestas automáticas. Son las que nos mueven. Las primeras que llegan y nos hacen arrancar y reaccionar. Determinan nuestro comportamiento y se manifiestan a través del ajuste social, el bienestar y la salud del individuo. No son positivas ni negativas, son adaptativas, un puro mecanismo de supervivencia.

Antonio Damasio distingue entre emociones primarias y secundarias. Las primeras serían el producto de la evolución: miedo, tristeza, rabia, sorpresa, alegría, asco, calma. Son automáticas, inconscientes e innatas. Tienen mucho que ver con la supervivencia.

Las secundarias se han modulado por la cultura en que cada cual ha nacido. En algunos casos, serían una combinación de varias emociones primarias: envidia, vergüenza, celos, resignación, añoranza, remordimiento, decepción,... También son emociones automáticas e inconscientes pero no son innatas¹⁸.

Sentimientos: Son internos, relativamente intensos y tienen una larga duración. Son las emociones cuando pasan por el filtro intelectual. Son el arraigo de una emoción que pasa por la criba de la cognición. Para entendernos, serían la parte consciente de una emoción, que ha sido mediatizada por el entorno cultural.

15-. Catuara Solarz, S. 2018, p. 12.

16-. Catuara Solarz S. 2018, p. 25-36.

17-. Vaillant, G.E. 2009, p. 217.

18-. T. Cotrufo y J.M. Ureña Bares. 2018, p. 35-36.

Frente a las emociones, que duran poco tiempo, los sentimientos pueden persistir durante mucho tiempo e incluso hacerse crónicos. Hay personas que, por ejemplo, siempre están enfadadas.

La emoción no pasa por el pensamiento, se produce directamente en el cerebro mamífero, pura adaptación al entorno, puro instinto de supervivencia que nos hace saltar de un susto. En cambio el sentimiento se ha elaborado en el neocórtex, y es una respuesta elaborada, más o menos consciente, pero elaborada.

En el caso de los niños y niñas más pequeños, experimentan muchas emociones y muy pocos sentimientos. Su corteza cerebral tiene que desarrollarse todavía para conseguir que sus emociones se impregnen de conciencia¹⁹.

Por qué es importante para nosotros

Tradicionalmente desde la educación se han reprimido las emociones. Al crecer pedimos a las niñas y los niños que piensen y que razonen. Aprenden así a valorar el pensamiento sobre la emoción.

Para David Siegel y Tina Payne las emociones se encuentran en una constante interacción con el contexto y están omnipresentes en todos los procesos mentales²⁰.

También determinan nuestro comportamiento, no podemos obviarlas como parte esencial del aprendizaje.

Incluso, a comienzos del preámbulo del Decreto 38/2008 dice que *“En los primeros años de la vida del ser humano se efectúan los aprendizajes básicos. Una Educación Infantil adecuada favorece el desarrollo social y emocional, al ofrecer a la niña y al niño la oportunidad de encontrarse con otros en un entorno diferente de la familia”* y continúa más adelante explicando que *“La Educación Infantil se inscribe en el proceso educativo que inicia el desarrollo de la personalidad del individuo. Esto supone atender de forma adecuada todas las dimensiones del ser humano, como por ejemplo las físicas, las sociales, las cognitivas, las estéticas, las afectivas y las motrices, por medio de actividades y experiencias, aplicadas en un ambiente de afecto y de confianza”*.

Para Daniel Goleman el aprendizaje de las habilidades emocionales se inicia en la cuna (...) y se continúa modelando a lo largo de toda la vida. De hecho, defiende que el rendimiento escolar depende de los factores emocionales y no del Coeficiente Intelectual de la persona²¹.

19-. T. Cotrufo y J.M. Ureña Bares, 2018 p. 36.

20-. D. Siegel y T. Payne Bryson. 2012, p. 184.

21-. D. Goleman. 1995, p. 286-287.

Del propio Decreto, nos interesa fijarnos en el artículo 2.3:

“La Educación Infantil tiene como finalidad contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de las niñas y de los niños”

Y del artículo 3, rescatamos los objetivos:

- * *Desarrollar sus capacidades afectivas.*
- * *Relacionarse con los otros y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.”*

En la introducción del anexo continúa remarcando que:

“El equipo docente tiene que conformar entre las áreas que se determinan la yuxtaposición y la interrelación que considere más adecuada en cada momento concreto de la acción educativa, y tener en cuenta que la apropiación del objeto de aprendizaje está supeditada a una implicación global de la niña y del niño, incluyendo el aspecto emocional y afectivo.”

Y para acabarlo de completar, nos explica que:

“La evaluación tiene que intentar valorar de una manera global e integral el alumno en su proceso de crecimiento como persona.”

El papel del maestro es determinante, es el espejo, el modelo en el cual se mira. Es el alumno el que aprende del maestro. Desde este enfoque, José M^a Toro nos describe cómo la sonrisa es otra de las características que se tienen que recuperar en la escuela, junto al humor y la alegría²².

Continuando con el análisis del Decreto 38/2008 (no tenemos que olvidar que nos pagan para aplicarlo), en la introducción del ámbito el Conocimiento de sí mismo y la Autonomía personal remarca:

“En la construcción de la identidad propia intervienen, entre otros factores, la imagen de un mismo, los sentimientos de eficacia, seguridad y autoestima. Dicha imagen no es neutra ni objetiva, es en gran parte una interiorización de la imagen que proyectan sobre el alumno o alumna las personas que lo rodean y de la confianza que en él o en ella se deposita. Todos estos factores contribuyen a la elaboración de un concepto de sí mismo ajustado, que permite a la niña y al niño percibir y actuar de acuerdo con las propias posibilidades y limitaciones.”

22-. J.M. Toro. 2005, p. 100.

Dentro del mismo ámbito, el objetivo núm. 3 nos dice que hace falta:

“Adquirir progresivamente autoconfianza y una imagen ajustada y positiva de sí mismo e identificar sus características y calidades personales”

Y el 6, que hace falta:

“conocer, manifestar y explicitar los propios sentimientos, las emociones y las necesidades, y respetar los de los otros”.

En esta misma línea, la aplicación de los programas de alfabetización emocional producen mejores resultados emocionales, y también mejores resultados académicos y consiguen un progreso de las personas en todas sus vertientes²³.

Posteriormente, en los bloques de contenidos encontramos:

Bloque 1. El cuerpo y la propia imagen.

- * Valoración y actitud positiva ante las demostraciones de sentimientos, de emociones y de vivencias propias y de los otros, y su control gradual.*

Bloque 3. La actividad y la vida cotidiana.

- * La percepción de los deseos y de los estados de ánimo, su manifestación y comunicación. La práctica de destrezas, actitudes, normas y la consolidación de hábitos positivos.*
- * La interacción y colaboración con actitudes positivas para establecer relaciones de afecto con los otros.*

En 1970 se estableció la “Teoría de la Mente”, basada en la capacidad de otorgar deseos, pensamientos e intenciones al resto de sujetos con los cuales se interactúa. Esta facultad posibilita que podamos actuar e interpretar las acciones ajenas, que se pueda anticipar lo que van a hacer los otros.

Nuevos estudios han confirmado que esta teoría empieza a formarse entre los tres y los cinco años de vida y que mejora en el periodo comprendido entre la adolescencia y la edad adulta. Actualmente se cree que esta capacidad está relacionada con otras funciones cognitivas y rasgos de la personalidad. Se asocia con tendencias encaminadas a la cooperación y a la dominación²⁴.

23-. Goleman. 1995, p. 414.

24-. S. Catuara Solarz. 2018, p. 15-16.

Si vamos al ámbito del Medio Físico, Natural, Social y Cultural del Decreto 38/2008, empieza diciéndonos que *“El descubrimiento del medio físico, natural, social y cultural implica, además de una determinada representación del mundo, la existencia de sentimientos de pertenencia, respeto, interés y valoración de todos los elementos que lo integran”*, y continúa más adelante diciendo *“El centro de Educación Infantil tiene que favorecer el desarrollo de los procesos interpersonales a través de la resolución de conflictos que genera la convivencia diaria.”*

Entre los objetivos destacamos:

- * *Relacionarse con los otros y aprender las pautas elementales de convivencia.*
- * *Conocer las normas y formas de comportamiento social de los grupos con que interactúa y establecer vínculos fluidos de relación interpersonal.*
- * *Establecer relaciones con los adultos y con sus iguales que respondan a los sentimientos de afecto que le expresan y ser capaces de respetar la diversidad y desarrollar actitudes de ayuda y colaboración.*

Y de los contenidos, rescatamos:

Bloque 3. La cultura y vida en sociedad.

- * *La toma de conciencia de la necesidad de los grupos sociales y de su funcionamiento interno. Las relaciones afectivas que se establecen.*
- * *La valoración y el respeto de las normas que rigen la convivencia en los grupos sociales a los que pertenecen.*

Pasamos al ámbito de Comunicación y Representación: los lenguajes, en la introducción nos dice que: *“La necesidad de expresarse del ser humano se manifiesta a lo largo de su vida. (...). Estas formas de expresión son el resultado de la creatividad que está íntimamente relacionada con la sensibilidad y la emotividad. Es necesario ofrecer desde la escuela los medios y materiales apropiados para poder manifestarse a través de los diferentes lenguajes”*.

Y más adelante dice que: *“La expresión corporal es el medio por el cual el ser humano expresa sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos con su cuerpo. Los gestos, las actitudes y los movimientos tienen una intención comunicativa y representativa”*.

Esto que explica el decreto tiene su base neurocientífica: Para Antonio Damasio las emociones y los sentimientos se vinculan a una sensación corporal, generada

por una activación nerviosa. A nivel mental se centra en las imágenes, las experiencias y los pensamientos que alimentan y sostienen una emoción²⁵.

Cuando las personas, de cualquier edad, experimentamos situaciones que nos hacen daño, nos sobrecogen o nos preocupan, es conveniente verbalizar aquello que nos ha pasado y sobre todo, qué sentimientos se han tenido en ese momento. De esta forma se puede poner orden y lógica mediante las palabras. Ahora estamos en condiciones de poder hacernos cargo del sentimiento de angustia que la situación nos ha creado²⁶. Por eso es importante, muy importante, tratar el mundo emocional desde la conciencia que produce su verbalización.

Los objetivos del área de Comunicación y Representación que vienen al caso son:

- * *Utilizar las distintas formas de representación para expresar y comunicar situaciones, acciones, deseos y sentimientos conocidos, vividos o imaginados.*
- * *Expresar sentimientos, deseos e ideas por medio de la expresión artística a través de los distintos lenguajes.”*

Es importante el aspecto lingüístico de las emociones y sentimientos, pues, como dice Daniel Goleman, no tener palabras para referirse a los sentimientos, significa no poder apropiarse de ellos²⁷.

Casi siguiendo a Goleman, en los bloques de contenidos de este ámbito nos propone:

Bloque 7. Lenguaje corporal

- * *El descubrimiento de las posibilidades del cuerpo para expresar y comunicar sentimientos y emociones.*

Aunque parece que la legislación pone bastante énfasis en este aspecto, realmente, a nosotros ¿por qué nos importa trabajar el aspecto emocional en la escuela?

La parte del cerebro que regula el aprendizaje es la misma que regula las emociones: yo veo un lobo y aprendo que tengo que huir de él, pura supervivencia. El aprendizaje de cualquier aspecto sigue el mismo sistema,... por eso necesitamos asociar los aprendizajes a las emociones. Técnicamente, el sistema límbico está vinculado a las emociones y a la motivación para la acción y esto lo relaciona con los procesos de aprendizaje y memoria a través del siguiente mecanismo: cualquier input nos llega a través de los sentidos, y desde ellos al tálamo (excepto el olfato), el cual evalúa donde lo destina en base a todo aquello vivido anteriormen-

25-. Silvina Catuara Solarz. 2018, p. 36.

26-. D. Siegel, Payne Bryson. 2012, p. 49-50.

27-. D. Goleman. 1996.

te y en las emociones que le despierta. Por lo tanto, puede ir al cajón del olvido, o archivado y dispuesto para organizar acciones futuras.

En esta función tiene la ayuda de la amígdala, la cual controla la conducta emocional. Si se está con la amígdala bloqueada (por enfado, por rabia...), obviamente no puede procesar los aprendizajes que le estamos ofreciendo.

Estas emociones que están bloqueando a la criatura, podemos reprimirlas, (y se pueden quedar como un sentimiento enquistado, tóxico) o transitarlas y disolverlas.

Esto está muy alejado de la alfabetización emocional, en la que sólo nos fijamos en el estado del sujeto. Pero nos hace falta saber en qué estado se encuentra la persona, y si está disponible o no para los aprendizajes.

El mismo sistema límbico está especializado en ejecutar la valoración del significado o de los estímulos. Es también el sistema de procesamiento de la información²⁸.

Cómo lo hacemos

Desde nuestra mirada consideramos que la clave está en que el adulto es el responsable de la gestión emocional del aula. Por lo tanto, el maestro y la maestra tienen que estar emocionalmente disponibles.

Las niñas y los niños crean sus estados de la mente a partir del estado de las personas adultas que los rodean, sobre todo, sus progenitores (pero también de los nuestros, como educadores). Es un aprendizaje que se hace de forma inconsciente. Los maestros que los atendemos tenemos también esta responsabilidad, ya que somos un modelo que ellos tienden a imitar²⁹. Como dice Humberto Maturana, las criaturas aprenden **Al** maestro (no **del** maestro, o por **el** maestro).

Y todo esto, ¿cómo? Nos hace falta a nosotros un aprendizaje emocional: Hemos pasado de hablar y enseñar, a escuchar y aprender (ya hemos hablado anteriormente de esta sentencia. Obviamente, es de un gran significado para nosotros).

Para poder trabajar el aspecto emocional hará falta primero el autoconocimiento. ¿Cómo son los maestros que nos encontramos en las aulas?

Hay maestros que no están emocionalmente disponibles: son aquellos que llegan al aula descontentos, protestando o pidiendo que los atiendan. Son adultos que no han madurado emocionalmente y se han quedado en la época de la niñez o de la adolescencia. Esto hace que en el aula no haya ningún adulto responsable

28-. Siegel, Payne Bryson. 2012, p. 182.

29-. Siegel, Payne Bryson. 2012, p. 181.

y siempre haya problemas de disciplina. Además, este tipo de docente siempre tiene problemas con todos: familias, compañeros y alumnado.

Contrariamente, hay maestros que sí están disponibles emocionalmente, y llegan al aula en un estado que les permite mirar, ver y acompañar conscientemente los procesos de aprendizaje individuales y del grupo. Esto supone tener autoridad, ganarse la autoridad. Así, los otros, confían en el maestro y lo respetan.

Los sujetos mental y emocionalmente sanos se muestran flexibles, adaptables y estables. Son capaces de entenderse a ellos mismos y al mundo que los rodea³⁰. Esto facilita que sus estados mentales sean imitados/adoptados por su alumnado. Como el ejemplo que somos, tenemos que desarrollar la capacidad de comprensión y de contención.

En todo caso, las personas necesitamos sentirnos “sentidas” por los demás. Cuando una criatura tiene un conflicto tenemos que buscar el contacto con ella de una forma no verbal, limpiarla físicamente, hablarle con un tono apacible, escucharla sin juzgar. Esta actitud empática les ayuda a equilibrar su propio cerebro.

Una vez conseguida esta conexión emocional, podemos “redirigirla” con algún mensaje lógico que su hemisferio izquierdo podrá integrar³¹.

Otro recurso que podemos usar para equilibrar el estado emocional de nuestro alumnado es pedirles que hagan un dibujo de aquello que les ocurre, que expresen cómo se sienten. Es otra forma de contar historias que les ayuda a entenderse a ellos mismos y a entender el mundo. Esto provoca que empleen a la vez todo el cerebro. Hablar de aquello que les ha sucedido facilita dar sentido a la experiencia vivida y hasta que no lo consigan no pararán de darle vueltas. No estarán en condiciones de aprender³².

En todo caso, nunca hay que forzarles a hablar. Respetar a las personas pasa por respetar su deseo de comunicación, sea cual sea su edad.

Con este modelo de maestro se crea el ambiente ideal de confianza para poder aprovechar todas las situaciones cotidianas que se dan en el aula y atender todas las necesidades que surgen. En estas situaciones observamos, miramos y acompañamos las situaciones de aprendizaje. En definitiva “con lo que tengo, hago lo que puedo”.

30-. Siegel. 1999, p. 32.

31-. Siegel, Payne Bryson. 2012, p. 46.

32-. Siegel, Payne Bryson. 2012, p. 51-52.

→ **relaciones**





En la escuela, facilitar que nuestro alumnado pueda aprender a relacionarse es uno de los aspectos más complejos con los cuales nos tenemos que enfrentar los docentes. Para José María Toro³³ la experiencia escolar tiene que ser sobre todo una experiencia humana de relación y de comunicación.

Se trata probablemente del reto más grande con el que nos encontramos todas las personas en todos los ámbitos en los que interactuamos: como progenitores, como miembros de una pareja, como profesionales en cualquier campo y en cualquier posición jerárquica, como hijos e hijas, como amigos... en la vida la clave de todo son las relaciones.

¿Y si en la escuela aquello que estamos trabajando en realidad fueran las relaciones y no los contenidos?

Las relaciones son un capítulo que entra de pleno en los aprendizajes inconscientes. La conducta de las personas que nos rodean es la base esencial a través de la cual aprendemos a comportarnos. Especialmente los más pequeños hacen aquello que ven hacer, sobre todo a los adultos con quienes conviven.

Al llegar cada día a clase, los niños y las niñas entran en nuestro campo emocional. Sienten cómo nos encontramos nosotros. Mostrarles una sonrisa de bienvenida al aula, tener un estado tranquilo, utilizar un tono de voz afectivo y cercano, es la mejor manera de conectar con nuestro alumnado. El humor y la alegría son otras de las características que se tienen que recuperar en la escuela. El aprecio y la amabilidad son las dos manos con las cuales el maestro modela las sonrisas de su alumnado y su propia sonrisa³⁴.

Trabajar las relaciones pasa por desarrollar la inteligencia interpersonal, concepto desarrollado por el psicólogo Howard Gardner³⁵. Esta inteligencia se construye a partir de la capacidad personal para conectar y distinguir los diferentes estados anímicos de aquellos que nos rodean. Nos permite leer las intenciones y deseos de las otras personas. Es una de las ocho *Inteligencias* descrita por Gardner. Se trata de la capacidad que nos puede garantizar tener éxito social y personal.

La publicación de la Unesco, coordinada por el doctor Sobhi Tawil, indica que mantener y aumentar la dignidad, la capacidad y el bienestar en relación con los otros y la naturaleza tendría que ser la finalidad fundamental de la educación del siglo XXI³⁶.

33-. J.M. Toro. 2005, p. 61.

34-. J.M. Toro. 2005, p. 100.

35-. H. Gardner. 1983, p. 40.

36-. S. Tawil. 2015, p. 38.

Definición

Definimos qué significa relacionarse, para entender todos lo mismo y consensuar conceptos. Para nosotros, relacionarse es mantener una relación o trato con otro. Esta definición incluye mantener un equilibrio, entre aquello que yo quiero y lo que quiere el otro, y también entre mis necesidades y aspiraciones, y las suyas. Cuando nos relacionamos, a veces, se construye un vínculo, y éste no se puede construir sin pensar en el otro y en aquello que el otro quiere o necesita.

Las relaciones humanas suponen un dar y tomar continuos. Eva Bach y Anna Forés desarrollan en la obra *La Asertividad* la necesidad de incluir este aspecto en nuestras vidas. Respetarnos y respetar a los otros son las claves para aprender a relacionarse de una forma efectiva.

Hay varios **tipos de relación** y formas de relacionarse. Cuando hablamos de relaciones en la escuela, no sólo hablamos de cómo conviven las criaturas entre ellas (dentro de la clase), también cómo lo hacen con el alumnado de otras clases del ciclo y con otros alumnos de la escuela. Y también hablamos de cómo nos relacionamos los maestros con el alumnado. El círculo de las relaciones se tiene que abrir a toda la comunidad educativa: cómo nos relacionamos con otros maestros del ciclo, de la escuela, con otros adultos, con las familias, con las familias de los compañeros, y cómo se relacionan las familias entre ellas.

En todo caso, los docentes somos un referente fundamental. Para Angélica Olvera, profesora mexicana, directora del centro educativo Emilio Cárdenas³⁷, cuando los docentes ocupamos nuestro lugar, también enseñamos a nuestro alumnado a ocupar el suyo y así poder aprender a identificar los límites de los otros. Este pensamiento lo redondea Amparo Pastor con la frase “cada cual en su lugar, para poder educar”, que también hemos hecho nuestra.

Relacionarse es comunicarse, y en nuestra vida, no podemos no comunicarnos. **No existe la no-comunicación**, por lo tanto, **no existe la no-relación**. Pasamos la vida relacionándonos con los otros, con las circunstancias, con el entorno... y en este camino de relaciones, aprendemos. De aquello que aprendemos, hay cosas que nos gustan y cosas que no. Pero todo nos hace crecer y madurar. Todo lo que hemos aprendido, tanto lo que nos gusta como lo que no nos gusta, lo hemos asimilado del trato con el otro (¡todavía tendrá razón Vigotsky!).

Por qué es importante para nosotros

Ya nos marca las intenciones en este aspecto el Decreto 38/2008, cuando nos dice que una educación infantil adecuada tiene que tener en cuenta los aspectos sociales y emocionales de las criaturas.

37-. A. Olvera. 2011, p. 51-52.

El preámbulo del Decreto dice:

“...En los primeros años de la vida del ser humano se efectúan los aprendizajes básicos. Una Educación Infantil adecuada favorece el desarrollo social y emocional, al ofrecer a la niña y al niño la oportunidad de encontrarse con otros en un entorno diferente de la familia...”

“La Educación Infantil se inscribe en el proceso educativo que inicia el desarrollo de la personalidad del individuo. Esto supone atender de forma adecuada todas las dimensiones del ser humano, como por ejemplo las físicas, las sociales, las cognitivas, las estéticas, las afectivas y las motrices, por medio de actividades y experiencias, aplicadas en un ambiente de afecto y de confianza...”

“La relación familia-centro educativo, como medio de intercambio de información, es fundamental para conseguir una labor conjunta y eficaz, que implique un diálogo permanente, secuencial y periódico entre ambas instituciones. Muy a menudo, las familias necesitan orientación por parte del centro y éste, un conocimiento más profundo de la niña y del niño en el seno de la vida familiar, lo cual comporta una interrelación familia-centro informativa y, al mismo tiempo, formativa y educativa.”

Desde la Pedagogía Sistémica, Angélica Olvera establece cómo la relación entre la familia y la escuela es un hecho incuestionable para llevar los hijos al éxito. El acercamiento a las familias por parte del docente supone aplicar una pedagogía de puentes. De esta forma los dos contextos interdependientes pueden sincronizarse con la vida³⁸.

Angélica fue la creadora de la Pedagogía Sistémica, la cual sigue los planteamientos de Bert Hellinger, sin entrar en la parte terapéutica.

En el articulado del Decreto 38/2008, cuando aborda los objetivos de ciclo (artículo 3), nos dice que tenemos que conseguir que nuestro alumnado pueda...

- * *Relacionarse con los otros y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.”*

Desde este planteamiento Segura y Arcas³⁹ en su programa para desarrollar la Competencia Social, Relacionarnos bien, han hecho una recopilación de los pensamientos necesarios para conseguir una óptima relación interpersonal:

- * **Pensamiento causal:** es la capacidad para establecer dónde está la dificultad y hacer un diagnóstico adecuado de los problemas interperso-

38-. A. Olvera. 2009, p. 40-41.

39-. M. Segura, M. Arcas. 2004, p. 11.

nales. Las personas que no han desarrollado este tipo de pensamiento acostumbran a atribuir la responsabilidad de la situación a los otros y son incapaces de apreciar su parte de contribución al conflicto.

* El pensamiento alternativo: es la capacidad de poder generar el mayor número posible de soluciones diferentes para un mismo problema. Quien no ha desarrollado este tipo de forma de pensar suele recurrir a la violencia para resolverlo, porque no es capaz de buscar otra forma de hacerlo.

* El pensamiento consecuencial: es la capacidad de prever las consecuencias de los actos, tanto de los nuestros como los de los demás. Una persona que no haya desarrollado este pensamiento tampoco es capaz de asumir su responsabilidad.

* Pensamiento en perspectiva: es la facultad que permite ponerse en el lugar del otro. Es un concepto que el autor ligó a la capacidad de empatizar y de un desarrollo correcto de las neuronas espejo.

* Pensamiento medio-fino: permite ponernos metas y precisar los mejores medios para poder conseguirlas. Quien no es capaz de ponerse objetivos, se pierde y no es capaz de concluir nada en su vida.

A nivel legal, en el anexo del Decreto 38/2008 donde se desarrollan los diferentes ámbitos, encontramos:

Ámbito: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal:

...En la construcción de la identidad propia intervienen, entre otros factores, la imagen de uno mismo, los sentimientos de eficacia, seguridad y autoestima. Dicha imagen no es neutra ni objetiva, es en gran parte una interiorización de la imagen que proyectan sobre el alumno o alumna las personas que lo rodean y de la confianza que en él o en ella se deposita. Todos estos factores contribuyen a la elaboración de un concepto de sí mismo ajustado, que permite a la niña y al niño percibir y actuar de acuerdo con las propias posibilidades y limitaciones. La representación mental del propio cuerpo ayuda a establecer una buena relación entre el yo y el mundo exterior...

... El cuerpo es la principal herramienta de relación del sujeto con el mundo que lo rodea. El conocimiento de todos los objetos de aprendizaje se efectúa a partir de las percepciones corporales exteroceptivas (el exterior, a través de los cinco sentidos), interoceptivas (los propios estados fisiológicos y emocionales) y propioceptivas (tono, equilibrio y postura corporal)...

Y en el objetivos...

“Respetar las características y cualidades de las otras personas, aceptando y valorando la variedad de sexos, etnias, creencias o cualquiera otro rasgo diferenciador.

La Unesco, en esta misma línea, sugiere como un punto esencial en el desarrollo personal y educativo aprender a vivir juntos, desarrollando la comprensión del otro y valorando de forma positiva la interdependencia de los humanos⁴⁰.

Y en los bloques de contenidos del decreto en esta área dice:

Bloque 3. La actividad y la vida cotidiana. Los contenidos que integran este bloque son:

4. La interacción y colaboración con actitudes positivas para establecer relaciones de afecto con los otros.

En el ámbito del Medio Físico, Social, Natural y Cultural:

Objetivos

- * Adquirir, a través de la relación con los otros, una progresiva autonomía personal.
- * Relacionarse con los otros y aprender las pautas elementales de convivencia.
- * Conocer las normas y formas de comportamiento social de los grupos con que interactúa y establecer vínculos fluidos de relación interpersonal.
- * Actuar cada vez de forma más autónoma en sus actividades habituales con objeto de adquirir progresivamente seguridad afectiva y emocional para desarrollar sus capacidades de iniciativa y autoconfianza.
- * Establecer relaciones con los adultos y con sus iguales que respondan a los sentimientos de afecto que le expresan y ser capaces de respetar la diversidad y desarrollar actitudes de ayuda y colaboración.

Bloque 3. La cultura y vida en sociedad. Los contenidos que integran este bloque son:

- * La valoración y el respeto de las normas que rigen la convivencia en los grupos sociales a los que pertenecen.
- * El descubrimiento de las diferentes formas de organización humana, según su ubicación en los distintos paisajes: rural y urbano.

40- S. Tawil. 2015, p. 39.

Y en el ámbito de Comunicación y Representación...

En la introducción...

...La niña y el niño inician su socialización en el seno de su familia, que tiene unas características culturales y lingüísticas muy concretas. La escuela, por lo tanto, tiene que ayudarles a conocer, entender y convivir con otras niñas y niños que provienen de familias de características diferentes de la suya, para continuar el proceso de socialización...

... Las relaciones que la maestra y el maestro establecen con la niña y el niño tienen que potenciar un carácter comunicativo y lúdico, que conlleva mantener siempre una actitud abierta que permita escuchar y responder con atención y respeto...

Con la misma idea, José M^a Toro⁴¹, dice que es esencial que los docentes mantengamos una actitud de coherencia entre aquello que digamos y el tono con el cual lo hacemos. Las criaturas son especialmente sensibles a estas situaciones. Para él, la voz del maestro tiene que brotar de su propio corazón para dirigirse así hacia el corazón de quien le escucha. Nuestras reflexiones personales en esta línea relacional nos llevan a establecer que:

- * La mayor parte de los problemas de la clase (del mundo) son las relaciones.
- * Si aprendemos a relacionarnos adecuadamente, llegamos a que los alumnos puedan resolver entre ellos mismos los conflictos que se puedan generar. Esto se tiene que basar, necesariamente, en el respeto entre las personas.

Para empezar, nos interesa que nuestro alumnado tenga muchas relaciones, porque esto va a posibilitarle un abanico más amplio de comunicaciones.

Vemos que gran parte de ese aprendizaje de las relaciones depende del respecto a las demás personas. Conforme se trabaje este aspecto en la escuela, el resto de temas, el resto de aspectos, funcionarán o no funcionarán.

Todo lo que hacemos es formar conscientemente un modelo de alumnado, persona, ciudadano, donde el respeto es la base de unas relaciones que facilitan la convivencia.

Hemos hablado mucho de las relaciones entre las criaturas, pero no podemos olvidar que esto es un reflejo de las relaciones que tenemos, como maestros, con el resto de compañeros de ciclo, de claustro, tengan o no la misma mirada que nosotros. Esta es la gran asignatura pendiente. Vemos por los casos que contamos, que aquello que pasa entre nosotros, se refleja en la clase.

41-. Jose M^a Toro. 2005, p. 109.

Tenemos que considerar la clase como sistema con sus vínculos y relaciones. Por eso nos hemos planteado que las familias entren a la clase en el periodo de acogida. Con esto, también estamos mostrando al inconsciente de las familias que podemos cuidar de las criaturas con el mismo aprecio que ellos, que hay seguridad en la clase.

El hecho no es que entren o dejen de entrar a la clase. Lo que pretendemos es conocernos, establecer puentes de confianza con las familias. La criatura también se siente más segura si ve que la relación entre la familia y la maestra es buena. Lo que tú transmites en esa relación, que será lo que captan las familias (desde el inconsciente) dependerá de qué nivel de crecimiento personal se tenga. Tener las puertas de la clase abiertas a las familias les da confianza.

Cada vez más expertos hablan de la necesidad de desarrollar en edades tempranas las habilidades sociales. Su enfoque pretende fomentar la terapia conductual preventiva. La asertividad, tal y como indica Bach y Forés⁴² también se orienta en esta misma dirección.

En resumen, dependerá totalmente del nivel de conciencia de la maestra o del maestro que todo vaya bien. Si yo tengo muy resuelto el tema relacional, esto lo transmito en la clase. Todo pasa por uno mismo. Si tú tienes claras las relaciones con tu familia, las relaciones con el claustro serán fluidas, si tienes claro el orden, no tendrás problemas de estar en tu sitio... Cuanto mejor tengo mis relaciones, mejor puedo relacionarme con los demás. Cuando yo estoy bien, todo funciona mejor.

Cómo lo hacemos:

Y ¿cómo trabajamos todo lo que queremos en la escuela? ¿Qué hacer con las relaciones? ¿Cómo aprovechar los contextos y los diferentes momentos para trabajarlos?

Manuel Segura y Margarita Arcas⁴³, en su programa de Competencia Social, marcan la necesidad de promover un modelo de mediación verbal. Esto puede facilitar la internalización de la función inhibitoria del lenguaje interior. Esta voz interna ayuda a controlar las reacciones impulsivas. Es como la voz de nuestra conciencia. También facilita la resolución de problemas conductuales y la reflexión sobre las consecuencias de las propias acciones.

Un elemento muy importante a la hora de conseguirlo es **el maestro**. Nuestro papel es clave en el proceso y en cada momento: los niños nos aprenden a nosotros, aprenden al maestro y, para que todo esté bien, el maestro tiene que ser una persona íntegra. Si lo es, no hay que hacer nada más porque esto se transmite. Somos el modelo de los niños y niñas y tenemos que ser conscientes siempre.

42-. Bach y Forés. 2008, p.250.

43-. M. Segura, M. Arcas. 2004, p. 10.

Para José María Toro⁴⁴ es muy importante establecer en el aula vínculos que nos conectan. Entonces se puede crear una convivencia sana, pacífica y creadora. La Pedagogía Sistémica también plantea la conveniencia de crear rituales en el aula para dar la bienvenida a los que llegan y despedir de forma conveniente a quienes marchan. En un centro educativo todos tienen que sentirse reconocidos.

Muchos conflictos infantiles tienen su origen en dificultades o limitaciones expresivas (malentendidos, confusiones). El diálogo propicia la reconciliación de uno mismo con los otros. No siempre la comunicación tiene que ser oral. También lo hacen las miradas, los dibujos, las manos... El conflicto a veces tiene un origen interno⁴⁵.

En la clase, nosotros empezamos a ponerlo en práctica con el trabajo de “Hábitos en la escuela”⁴⁶. Después continuamos con el libro “Ser, hacer, pensar, convivir... en la escuela”⁴⁷. Ambos libros son clave para trabajar los valores, las relaciones y los hábitos en la escuela.

Otra de las prácticas que hemos llevado a cabo en este sentido es tener momentos regulares en los que los niños y las niñas de las diferentes clases estén mezclados: todos los del ciclo infantil mezclados, los de infantil con los de primaria, los de diferentes cursos de primaria... Por ejemplo, los de 5 años hacen de tutores (o padrinos) de los de 3 años. Los de 6º apadrinan a los de primero, y a diferentes clases vamos todos los del ciclo juntos. Todo ese trabajo interniveles e interciclos favorece las relaciones dentro de la escuela.

Igualmente, el trabajo en el claustro, con los compañeros y compañeras, marca las relaciones con todos los integrantes de la comunidad educativa. Obviamente, siempre desde arriba hay que cuidar a los de abajo: la dirección a los maestros, los maestros al alumnado... etc.

En cuanto a las relaciones de los maestros con las familias, tenemos que tener en cuenta que según tratemos a las personas y según el respeto que les brindemos, así ellos respetarán la escuela.

Para Maita Cordero⁴⁸, maestra de infantil, escritora y formadora, los comportamientos disruptivos en el aula, en muchos casos, muestran conflictos familiares que no tienen permiso para manifestar formalmente. La conducta acontece entonces como una imagen interior de hechos o situaciones emocionales que nos superan. Tenemos que mirarlo con mucho respeto, porque sólo somos los maestros y no podemos hacer intervenciones terapéuticas. Tampoco somos los

44-. J.M. Toro. 2005, p. 53.

45-. J.M.Toro. 2005, p. 267-268.

46-. Xucurruc. 1994.

47-. Xucurruc. 2006.

48-. M. Cordero. 2016, p. 50.

salvadores de nadie. No vamos ofreciendo ayuda ni soluciones si no nos las solicitan las propias familias.

Cada cual debe de saber cuál es su lugar a la hora de educar y mantenerse en él. Esto sólo podrá ser cuando nos dé igual qué familia entre por la puerta, y cuando recibamos a todas las personas por igual. Nuestro trabajo no es quedar bien, o hacer las cosas por qué sí, sino para dar confianza a las familias, para vincularlas a la clase, para hacerlas sentir parte de aquello que está pasando. El contacto que tenemos con todas las familias tiene que ser el mismo.

Los tutores tenemos que favorecer la comunicación con las familias, teniendo en cuenta que los hijos siempre son leales a sus progenitores. Al aceptar matricular a sus hijos en un determinado centro, también el padre y la madre tienen que aceptar su Proyecto Educativo⁴⁹.

Como profesionales, nos toca dar el primer paso. Lo importante no es cómo llega la familia, ni cómo son. Lo que cuenta soy yo, cómo me comporto como profesional, cómo me muestro ante ellos y qué pongo de mi parte para establecer una relación de calidad y qué hago para que se establezcan los vínculos.

Por eso, nos ocupamos de que la familia confíe plenamente en el maestro o la maestra, para que las relaciones con las criaturas no tengan problemas. Entendemos que hace falta que las familias formen parte de la clase porque:

- * Facilita la confianza con la maestra, con la clase, con la escuela,... se facilita la mejora de las relaciones en el grupo.
- * Para cooperar familia-escuela en la educación de las criaturas: con el intercambio constante de información y las relaciones que establecemos, podemos compartir una visión de educación que nos facilite a ambas entidades progresar.
- * Por la autoestima de las criaturas: si las familias vienen, esto les aumenta la autoestima, y si cuentan cosas positivas de la criatura, mejora su autoimagen.
- * Las familias tienen que poder sentir que forman parte de la escuela, fomentar el sentimiento de pertenencia.
- * Hace falta un respeto absoluto por las familias: observar (cómo es cada familia), aceptar (qué son, cómo son y qué es perfecto) y sincronizarnos con ellas (alineados con ellas podemos ir más lejos).

49-. C. Parellada. 2011, p. 196.

- * Hay que crear también buenas relaciones entre las familias. No se trata de que todas lleguen a tener amistad, pero hace falta, desde el respeto, que todas se “vengan a bien”.

¿Qué podemos hacer para llegar a conseguir todo lo que hemos señalado?

- * Hacer reuniones con las familias que no sean puramente académicas, de este modo se favorecen las relaciones.

- * Hay que crear espacios “informales” donde favorecer relaciones entre las familias y con el profesorado.

- * Hay que tener claro el orden para que cada cual ocupe su lugar. Es una cuestión de sentido común.

Y ¿qué tenemos que hacer en el aula para poner en práctica todo aquello que queremos?

Obviamente, dependiendo de las experiencias que hacemos en la clase, tendremos un ancho abanico de relaciones, o más reducido. ¿Qué hacemos en Infantil para que las relaciones sean adecuadas? ¿Cómo lo trabajamos?

Propuesta pedagógica

Primero empezamos con la alfabetización emocional, para después poder interactuar con los demás. Para controlar las emociones tenemos que conocerlas, y reconocerlas en nosotros mismos y en las otras personas. Tenemos que saber identificarlas cuando nosotros las sentimos y cuando las otras personas las expresan.

Para relacionarse, hay que desarrollar habilidades sociales, conductas habilitadas de comunicación interpersonal: saber observar, saber escuchar, saber pedir, saber decirle a los demás lo bien que lo han hecho, saber pedir disculpas, saber decir no, saber protestar, saber estar en desacuerdo, llegar a un acuerdo, expresar los sentimientos, hacerle frente al miedo, al fracaso, al ridículo... Es decir, tener habilidades sociales es ser persona, relacionarse bien con los otros.

Y ¿qué hacemos para conseguirlo en la escuela?

A partir de las situaciones que pasan cotidianamente en la clase, vamos acordando unas normas que nos ayudan a relacionarnos. Construimos las relaciones, las normas de convivencia, dependiendo de aquello que consideramos importante en la clase. Y teniendo en cuenta que será diferente en cada aula y circunstancias. Cada grupo es diferente, como lo son las personas que lo forman. Unas veces se tendrá que incidir más en unos aspectos y otras veces en otros.

Trabajaremos la empatía para mejorar las relaciones y ponernos en el lugar del otro. Observaremos como se crean las situaciones de convivencia entre ellos, tanto las negativas como las positivas. Y acompañaremos a las criaturas, los primeros días, para que se puedan sentir parte del sistema. Utilizaremos diferentes herramientas, como la tutorización 5-3 años.

En la obra *Un escuela participativa y democrática*, escrita de forma coral por los maestros de Almoines, se plantea la asamblea como una forma de organizar el marco educativo y regular las relaciones entre el alumnado. Se trata de una tarea preventiva de futuros conflictos. *El sistema de trabajo en la asamblea está presente en la filosofía que surge de todo aquello que se hace, y de esta forma el alumnado se identifica y se integra plenamente en aquello que se realiza (...) Las decisiones tomadas democráticamente pueden asumirse como propias por todo el grupo*⁵⁰. En la asamblea se debaten todos los asuntos que les preocupan, las cosas que pasan en la escuela. Se hacen propuestas, sugerencias, se habla de los comportamientos, no sólo de los malos, también de las cosas buenas que se hacen y que se reconocen y se felicitan⁵¹.

Y así, desde el marco socializador que proporciona la escuela, aprenden cómo relacionarse con los otros. También se dan cuenta de que con cada persona se pueden relacionar de una forma diferente.

50-. L. Carbó. 2003, p. 11.

51-. L. Carbó. 2003, p. 61-62.

→ **contextos**



El contexto tiene un potencial enorme en educación. Es la puerta que nos abre al conocimiento. Cualquier asunto necesita un contexto que le dé validez y apoyo. Desde él, el conocimiento extrae el significado que le otorga la sociedad.

Para David Vilalta⁵², asesor educativo, *“el significado que damos a las cosas, ya sean objetos, valores, comportamientos o conceptos, se deriva de nuestra interacción con otras personas y fuentes de información. El significado de las cosas no nos viene dado, puesto que en esta interacción con su mundo exterior, cada persona realiza un proceso interpretativo personal cuando tiene necesidad”*.

Los signos numéricos, las letras del alfabeto, los pictogramas comunicativos que nos rodean, los símbolos empleados de forma personal por los artistas... dejarían de tener significado si no contáramos con el apoyo de un contexto. También ocurre lo mismo con aprendizajes más sutiles, como los comportamientos, los valores y las normas. Cada cultura desarrolla los suyos. Lo que está permitido en unos lugares, no está bien visto, es incorrecto o está prohibido en otros.

En esta misma línea, para el físico austríaco Frijof Capra⁵³, es el contexto el que determina el significado de la información. No se trata sólo de una visión cultural, cuanto menos, también es una mirada biológica, pues todos los organismos vivos interactúan continuamente con su entorno en un acoplamiento continuo de estructura, donde se mantiene el patrón⁵⁴.

Al entrar en el contexto escolar, los niños y las niñas se ven inmersos en un mundo distinto del que están familiarizados. El lenguaje que utilizan los docentes, las normas escolares, las rutinas diarias, pueden chocar con todo aquello que han aprendido de forma implícita en su propio contexto familiar. Cuando las familias tienen estructuras organizadas de forma similar, con horarios, pautas y límites, la adaptación al centro y al aprendizaje les resulta más sencilla y más productiva.

Para José Viosca⁵⁵, los mapas mentales, los esquemas previos que han elaborado los niños y niñas, les pueden ayudar a conectar con sus propias expectativas. Cuando el contexto permite relacionar la acción, la percepción y la cognición, se puede explorar para aprender y comprobar las propiedades del mundo. Nuestras expectativas son casi tan importantes o más que aquello que vemos, escuchamos o tocamos⁵⁶. Los esquemas internos se han aprendido a partir de la experiencia individual de cada persona⁵⁷. El contexto es, pues, una pieza fundamental.

52-. D. Vilalta. 2015, p.1 .

53-. F. Capra. 1996, p. 282.

54-. Id. P. 231.

55-. J. Viosca. 2018, p. 139.

56-. Id. P. 50.

57-. Id. P. 76.

Cómo y en qué empleamos el tiempo escolar, es una reflexión que tiene que plantearse cualquier docente de cualquier nivel educativo. Para David Vilalta⁵⁸ no podemos *dedicar mucho tiempo a enseñar unos conceptos y unos procedimientos sin hacer una mirada crítica.*

La mirada de los que enseñan tiene que ir más allá de los contenidos para averiguar qué es lo que necesita su alumnado en concreto, en ese lugar y en ese momento. Sólo así el contexto nos podrá aportar toda la riqueza significativa y motivadora que comporta. Se podrá abrir a la curiosidad natural y al deseo de aprender y de experimentar de los niños.

Como han establecido los miembros del grupo Xucurruc a partir de las sus investigaciones en acción en el aula: *“nuestra tarea como enseñantes es la de crear un espacio estimulador, que les ayude a establecer conexiones, a relacionar, a observar y a fomentar el interés de todo aquello que ellas y ellos perciben del mundo. Crear, como dice Guy Brousseau (1994, dentro de la obra coordinada por Parra y Sainz), situaciones adidácticas donde no haga falta nuestra intervención porque el alumnado progresa por él mismo”*⁵⁹.

Definición

El contexto es todo aquello que rodea una situación de aprendizaje, no es el aprendizaje por él mismo, pero incide directamente en el proceso de una manera decisiva.

Desde nuestro planteamiento, la sociedad en la que vivimos funciona por contextos. Cada espacio (restaurante, consulta médica, iglesia,...) tiene uno o diferentes contextos, que dan sentido a lo que allí pasa. No es el espacio, sino aquello que hemos creado dentro de él, lo que para nosotros se denomina contexto.

Es la construcción que ha hecho nuestra sociedad... nos ayuda a funcionar, porque sabemos el guion para actuar, y cómo tenemos que interpretar los hechos que ocurren.

*“La mente de cada cual es su proceso de vida. No se trata de un fenómeno individual, privado, que se reduce al cerebro. En nuestra mente se va conformando una continua adaptación al mundo que nos rodea y al cual “damos luz”. Estas continuas adaptaciones confieren una necesaria plasticidad a nuestro cerebro, lo cual nos hace aptos para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. La plasticidad neuronal está en consonancia con una adaptación necesaria para sobrevivir en un mundo cambiante.” Somos seres biológicos-culturales*⁶⁰.

58-. D. Vilalta. 2015, p. 2.

59-. L. Carbó y V. Gràcia. 2001, p. 97.

60-. D. Vilalta. 2014, p. 59-62.

Per qué es importante para nosotros

Alrededor de este punto hemos realizado una serie de reflexiones en grupo:

- * Como docentes, tenemos que crear un contexto en el que se den las condiciones necesarias para que cada cual sea quien ya es. Tanto los estudios sociales como los históricos establecen que somos el producto de una cultura en un momento concreto⁶¹.

En el entorno en el cual se desarrolla una sociedad, acontece un marco concreto donde los saberes tienen un significado diferente al que han adquirido en otras culturas y en otros momentos de la historia⁶².

- * Nosotros hemos llegado a los contextos por evolución de los proyectos. Para Fernando Hernández y Montserrat Ventura⁶³, referentes de los proyectos de trabajo en España, las características y las circunstancias del ambiente de aprendizaje de un centro no son extrapolables a otros. Se hace necesario partir de la propia singularidad para marcar las líneas de intervención educativa, de acuerdo con la realidad de cada escuela.
- * Cuando se juntan “espacio”, “tiempo” y “objeto de conocimiento” ya hablamos de contextos, aunque éstos sean inconscientes o poco significativos. Es decir, siempre hay un contexto que da significado a las diferentes situaciones. Cuando creamos un contexto escolar, si somos conscientes de lo que estamos haciendo sacaremos mucho más provecho. Si no somos conscientes, el contexto estará igualmente, a pesar de que no nos aportará ningún extra pedagógico o didáctico.
- * Facilitan la transferencia de conocimientos. Para Hugo Assmann⁶⁴, la escuela tiene que ser un contexto flexible que prepare el ambiente para generar vivencias personalizadas de aprender a aprender.
- * El contexto posibilita más conexiones neuronales. Según establece la neuróloga Silvia Catuara Solarz⁶⁵, el sentido de una conducta va siempre ligado al contexto. Esto puede facilitarnos el poder anticipar las conductas de los otros. Nos puede ayudar a hacer predicciones sobre los acontecimientos futuros y actuar en consecuencia. Esto facilita expandir las redes neuronales ya existentes.

61-. K.J. Gergen. 1992, p. 33.

62-. L. Carbó y V. Gràcia. 2001, p. 17.

63-. F. Hernández y M. Ventura. 1992, p. 17.

64-. H. Assmann. 2002, p. 31.

65-. S. Catuara Solarz. 2018, p. 11.

Joe Dispenza⁶⁶, gran divulgador de la mente, ha establecido⁶⁶ que cualquier aprendizaje modifica el cerebro de forma permanente. Como sujetos somos un proyecto en proceso. Las neuronas se reajustan y reorganizan continuamente en función de nuestros pensamientos y de nuestras experiencias.

* Los contextos posibilitan que todas las criaturas puedan intervenir a su ritmo. Ante esto, el pedagogo francés Philippe Perrenoud reflexiona sobre el éxito y el fracaso escolar. Aunque en estas cuestiones de éxito y fracaso es evidente la responsabilidad de la familia y del alumnado, la escuela influye también de una forma decisiva. ¿Puede ser efectivo el trabajo de los docentes que ofrecen a personas diferentes las mismas condiciones de aprendizaje? La escuela no sólo tiene que admitir las diferencias. Perrenoud defiende una pedagogía diferenciada.

Para los grupos de trabajo Xucurruc y Putxinel·li⁶⁸, nuestra tarea docente pasa por integrar todas y cada una de las diferencias de nuestro alumnado, sea por etnia, procedencia cultural, religión o sistema familiar.

* Hacer ayuda a construir el pensamiento, pues siempre las experiencias tendrían que formar parte de una organización global de la clase y trabajarlas dentro de un contexto, de un proyecto que le dé coherencia y apoyo a todo aquello que hacemos⁶⁹.

Contemplar todos estos principios nos puede ayudar a hacer del aula y de la escuela un contexto de contextos determinados, tanto por las formas de convivir de las personas que lo habitan como por su evolución⁷⁰.

El maestro, con su mirada, con su intención, convierte aquello que pasa en aprendizaje pedagógico. Nuestra tarea es, pues, convertir aquello cotidiano en acontecimientos extraordinarios. *A los docentes nos hace falta hacer un ejercicio de reflexión sobre la interpretación que hacemos de lo que pasa a nuestro alrededor, hay que escuchar lo que se dice y lo que se hace desde el punto de vista infantil⁷¹.*

Y además, todo esto está al Decreto 38/2008:

En la introducción del ámbito Conocimiento de sí mismo y Autonomía personal dice que:

66-. J. Dispenza. 2007, p. 25.

67-. P. Perrenoud. 2007, p. 28-29.

68-. Xucurruc y Putxinel·li. 2014, p. 51.

69-. L. Carbó, V. Gràcia. 2001, p. 98.

70-. D. Vilalta 2014. p. 59-62.

71-. L. Carbó, V. Gràcia. 2001, p. 53.

“El desarrollo de la capacidad de descubrir y utilizar las posibilidades de acción incluye los distintos aspectos perceptivo motores, cognitivos, afectivos y relacionales implicados en la resolución de las tareas que se plantean en la vida cotidiana, en situaciones lúdicas, domésticas o de otro tipo. Las actividades de tipo lúdico, el juego, tanto el de normas como el simbólico, son básicos en esta etapa educativa.

La adquisición de hábitos, actitudes y conocimientos posibilitan una adecuada salud mental y corporal, por el hecho de que ayudan al desarrollo de la autonomía personal a través de la participación y de la colaboración en varias tareas de la vida cotidiana.

Estas orientaciones legislativas tienen el apoyo, hoy en día, de otras ramas del saber que van más allá de la pedagogía. Así, el eminente biólogo Brian Goodwin, habla del largo periodo de desarrollo de los humanos desde nuestra concepción hasta que se madura la conducta y las calidades personales. En este proceso Goodwin cita los dos aspectos esenciales: el juego, que da paso a la creatividad; y la trama de relaciones. Los dos aspectos son para él la base de una buena salud⁷².

Continuando con citas del Decreto, encontramos que...

A través de las actividades de la vida cotidiana, los docentes tendrán que tener en cuenta que las niñas y los niños conozcan y valoren sus posibilidades de acción; que sean capaces de identificar sus limitaciones y actuar de acuerdo con éstas, y que aprendan a reconocer situaciones peligrosas y a prevenir accidentes, utilizando adecuadamente los instrumentos y las instalaciones y participando en las medidas que se tomen en el caso de enfermedad y manifiesten actitudes de colaboración y respeto”.

Y reforzando esta idea, Hugo Assmann plantea que nuestros sistemas sensoriales son, sobre todo, creadores de conexiones con el medio ambiente. No son “ventanas del conocimiento”, sino los instrumentos para verificar hipótesis. Cada persona crea conexiones personales. De todos los estímulos que captamos, sólo nos quedamos con aquellos que nos interesan, que nos son significativos⁷³.

También en los objetivos de este ámbito nos manda que...

- * Descubrir y utilizar las propias posibilidades motrices, sensitivas y expresivas, adoptando posturas y actitudes adecuadas a las diversas actividades que ejerce en su vida cotidiana.*

Este objetivo es útil para aquello de lo que nos informó Amparo La Moneda, maestra y psicomotricista, en las Jornadas de Benissa del año 2013, cuando sentenciamos

72-. B. Goodwin. 1994, p. 243.

73-. H. Assmann. 2002, p. 37.

ba que el cuerpo es nuestro gran compañero de vida. El único que nos acompañará hasta el final. Lo triste es que sólo le hacemos caso cuando algo no funciona.

Otro objetivo de este ámbito es:

- *Adquirir coordinación y control dinámico en el juego, en la ejecución de tareas de la vida cotidiana y en las actividades en las que tenga que usar objetos con precisión, de acuerdo con su desarrollo evolutivo.*

Brian Goodwin, del que ya hemos hablado antes, nos explica que⁷⁴, además, el juego no es una actividad exclusiva de los humanos, también lo practican los mamíferos superiores

Esto, para nosotros, es un indicativo de que el juego es tan importante que trasciende la cultura, y está casi imbricado en nuestra biología de seres mamíferos.

Gracias a la intensa y frenética actividad que se desarrolla en el juego, las criaturas podrán lograr este otro objetivo que nos marca el Decreto 38/2008:

- *Tomar la iniciativa, planificar y secuenciar la propia acción para resolver tareas sencillas y problemas de la vida cotidiana, reconociendo sus límites y posibilidades, y buscando la colaboración necesaria.”*

En cuanto a la planificación de las acciones, la memoria es clave. No se puede planificar nada, si no se ha experimentado antes, y se recuerda. Las experiencias crean mapas mentales que se relacionan entre sí mediante redes sinápticas.

Los recuerdos nos permiten realizar la planificación de nuestras acciones futuras. Para el neurólogo Emilio García García⁷⁵, nuestra memoria contribuye a que sepamos hacer predicciones, a tener expectativas sobre el futuro. Cuando éstas cumplen aquello esperado, prestamos poca atención, pero cuando los acontecimientos son inesperados y no encajan en los esquemas previos, la sorpresa fija los cambios en la memoria con una mayor intensidad.

Para Hugo Assmann⁷⁶, la Pedagogía Posmoderna remarca el carácter plurisensual del aprendizaje. Nada de lo que aprendemos se puede desligar del cuerpo. Establece como base del aprendizaje la corporeidad, pues es todo el cuerpo el que aprende. La mente va más allá del cerebro para incluir todo aquello que somos como seres.

El Decreto 38/2008, incluso marca todo un bloque de contenidos que podemos poner en relación con esta forma de trabajar:

74-. B. Goodwin. 1994, p. 245.

75-. E. García García. 2018, p. 31.

76-. H. Assmann. 2002, p. 29.

Bloque 3. La actividad y la vida cotidiana. Los contenidos que integran este bloque son:

- * *La percepción de los deseos y de los estados de ánimo, su manifestación y comunicación. La práctica de destrezas, actitudes, normas y la consolidación de hábitos positivos.*
- * *La adquisición de autonomía operativa por medio del desarrollo por sí mismos de un creciente número de acciones de la vida cotidiana, especialmente en la satisfacción de necesidades corporales, el vestido, la comida, etc.*
- * *El conocimiento y el uso de los instrumentos, técnicas, habilidades y secuencias en actividades propias de la vida cotidiana.*
- * *La interacción y colaboración con actitudes positivas para establecer relaciones de afecto con los otros.”*

Maita Cordero⁷⁷, nos propone *una escuela holística donde se tengan en cuenta todas las facetas del ser humano: corporales, emocionales, cognitivas y existenciales.* Esto liga perfectamente con estos contenidos que nos marca el decreto.

Igualmente, José María Toro⁷⁸ defiende que, *la incorporación de las emociones a la cotidianidad escolar abre la posibilidad de vivir toda la experiencia pedagógica como una experiencia que vincula.* En este sentido ya hemos dicho más de una vez que la escuela es un lugar donde se trabajan relaciones, donde todas y todos estamos conectados por los vínculos que nos unen al sistema.

Hugo Assman⁷⁹, en esta misma línea, establece cómo la humanidad tiene que llegar a un cruce ético-político de una enorme magnitud. Esto está provocando la imposibilidad de sobrevivir como especie si no aprendemos a construir consensos sobre iniciativas solidarias. Una sociedad donde todos tengan su lugar sólo será posible en un mundo donde puedan caber muchos mundos.

Empezar a realizar prácticas solidarias y empáticas desde el conocimiento vivencial, ya desde la educación Infantil, acontece un aspecto esencial para modificar el mundo y las personas que viven en él.

Cómo lo hacemos

Si queremos que nuestro alumnado aprenda, tenemos que proporcionarle la situación en la cual esto se pueda producir. Y esta situación es un entorno rico en

77-. M. Cordero. 2014.

78-. J.M. Toro. 2014.

79-. H. Assman. 2002, p. 28.

*que la interacción entre los propios alumnos, entre los y las alumnas y su cultura, entre el alumnado y el profesorado, sea omnipresente*⁸⁰.

Aprendizaje hay siempre, es natural. Ahora, ¿qué hacemos para que ese aprendizaje sea más provechoso?

Empezar por considerar que el contexto está vivo. No podemos quedarnos con la idea de que montas la clase y ya está. Esta es tu idea, a la que después se incorporan las ideas de tu alumnado, y con ellos y las tuyas, ese contexto que has creado va circulando, va navegando. Como un río. Quizás haya momentos en que las aguas bajan tranquilas y otros momentos en que haya rápidos... y todo esto forma parte del contexto.

Nuestra mirada nos permite ver qué está pasando en cada momento y convertirlo en un contexto de aprendizaje: en el aseo, en el almuerzo... y en cada uno de los acontecimientos que ocurren en la clase.

En todo, siempre está la **intención**, es lo que le da sentido a lo que hacemos. La intención de la maestra, la conciencia, modifica el contexto. Como tenemos claro el lugar y el camino por el que queremos pasar, nuestra tarea de acompañamiento es mucho más fructífera, y más eficaz.

Como maestros, construimos contextos que facilitan la tarea de aprendizaje.

Nuestra intervención es más de escucha, de ver las necesidades, de acompañamiento.

Nuestras intervenciones, hacen que las cosas que pasan en el contexto sean diferentes. También las intervenciones de las otras criaturas.

Todos los actores, al intervenir, ¿modifican el contexto? Obviamente. Unos más que otros, pero todas las personas dejan su huella. Hay que recordar que en la escuela se trabajan relaciones (más que los contenidos).

¿Hasta qué punto tenemos que intervenir?

Tiene que haber un equilibrio entre “dejar hacer” y “controlar absolutamente” lo que pasa.

¿Hacen falta normas en el contexto? ¿Se pueden crear entre todas y todos? Se ponen las normas cuando hace falta, según las necesidades, y son como una contención que facilita la convivencia.

Tienen que ser situaciones reales donde vivir experiencias.

80- L. Carbó, V. Gràcia. 2001, p. 43.

Observar, escuchar, tener cuidado y acompañar... son la clave del modelo de maestro del que estamos hablando. Implica nuestra presencia activa y consciente.

En la escuela, lo que tenemos que hacer es crear los contextos que darán sentido a lo que pase.

Como argumenta David Vilalta, *“desde nuestra orientación, recuperar el sentido del aprendizaje escolar pasa por hacer un lugar a cada uno, por lo tanto a su subjetividad”*⁸¹.

De este modo, nuestra intervención como maestros vuelve la mirada de la actividad a la criatura, del currículum a la vida. Para todo esto hace falta paciencia y confiar en la potencialidad de las criaturas. Y esto nos da creatividad.

Nuestra propuesta curricular está abierta a todo el abanico de posibilidades que puedan salir del escenario de la clase, donde se reflejan las historias personales de todas las personas que estamos. Serán investigaciones singulares y únicas, porque ningún grupo es igual⁸².

¿Se pueden crear contextos reales? Esta pregunta se puede reformular: recreamos situaciones cotidianas en las que las criaturas tengan facilidad al interactuar y poder entender qué está pasando (por ejemplo, hago una cocinita en la clase). También podemos aprovechar situaciones cotidianas de verdad para crear contextos de aprendizaje, es el momento en que convertimos aquello cotidiano en extraordinario (por ejemplo, el almuerzo, ir al aseo, ...).

En un primer momento, el maestro crea un espacio donde van a posibilitarse los aprendizajes: cualquier espacio se puede aprovechar educativamente. Las criaturas llegan y cada una con su historia personal, crean un contexto que comparten (o no) con el resto de compañeros y compañeras, de lo que están aprendiendo (cualquier ser vivo, por el hecho de ser vivo, está aprendiendo). A posteriori, nuestra intervención hará que aquello cotidiano que está pasando, acontezca extraordinario. Entonces estaríamos hablando de contexto de aprendizaje.

Hablamos de cómo tenemos que intervenir: lo importante es mirar. Haciendo una observación profunda de qué pasa, podemos captar muchas cosas que se nos están perdiendo. Igualmente con la escucha profunda y el acompañamiento en su proceso.

Se trata de trabajar dentro de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vigotsky, o como se dice ahora, empujarlos fuera de su zona de confort.

81-. D. Vilalta. 2014, p. 59-62.

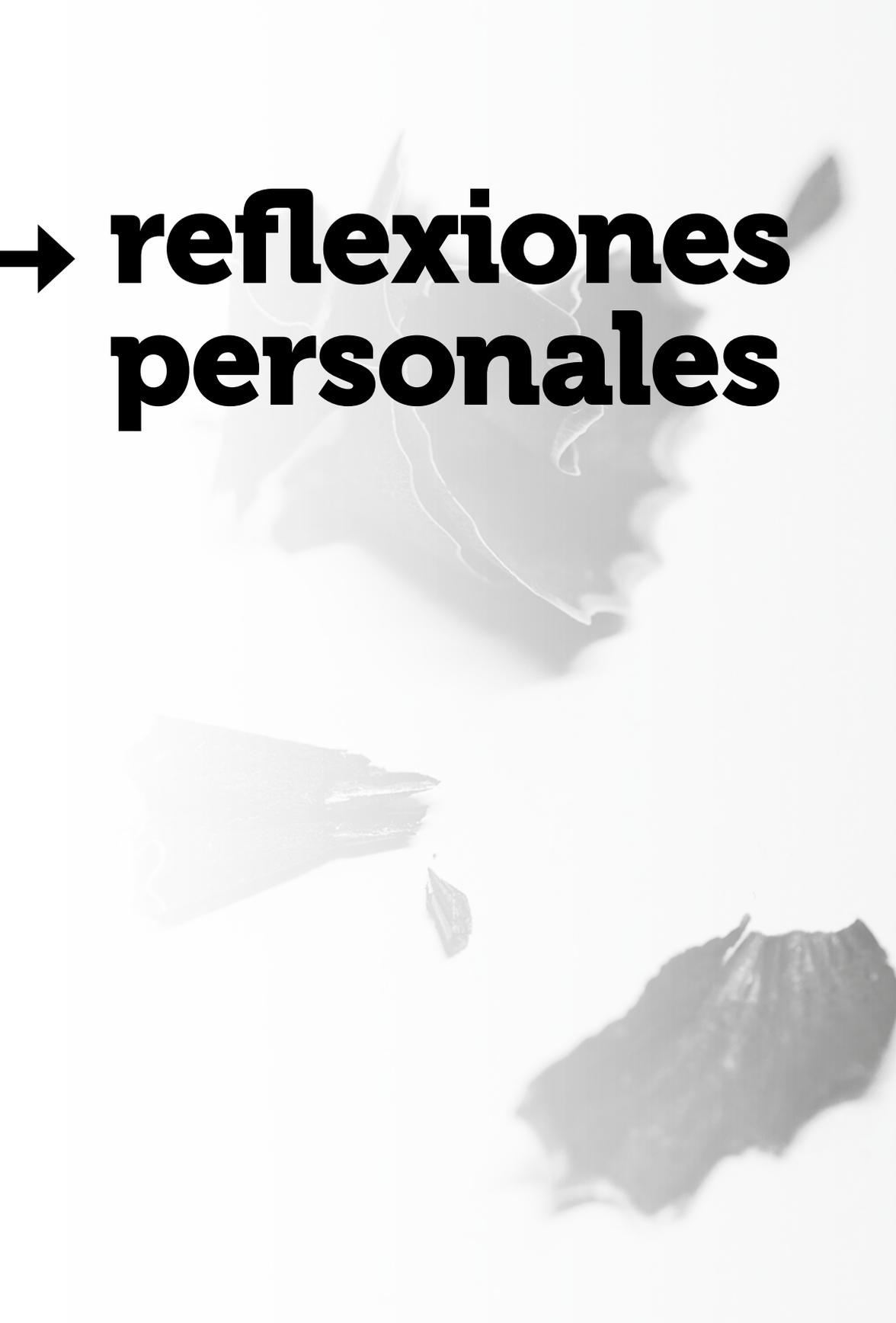
82-. L. Carbó, V. Gràcia. 2001, p. 66.

*Si queremos que nuestro alumnado aprenda, tenemos que proporcionarle la situación en la cual esto se pueda producir. Y esta situación es un entorno rico en el que la interacción entre los propios alumnos, entre los y las alumnas y su cultura, entre el alumnado y el profesorado, sea omnipresente*⁸³.

*A veces comparamos nuestra tarea como la de un labriego que va dejando caer muchas semillas, tiene cuidado y después observa cómo el milagro de la naturaleza hace que las semillas vayan arraigando. A veces no hace falta mucho más. Concebimos que cada cual tiene que construir los aprendizajes por su cuenta y según sus posibilidades. Por este motivo cada cual aprende cosas diferentes después de haber tenido las materias vivencias*⁸⁴.

83-. L. Carbó, V. Gràcia. 2001, p. 43.

84-. L. Carbó, V. Gràcia. 2001, p. 97.



→ **reflexiones
personales**



He pedido a las compañeras y compañeros que hicieran una reflexión personal sobre qué les ha aportado el "trabajar para el Balarma" durante estos dos años. Como a los niños y las niñas, "no los he dejado copiar", y cada cual ha hecho el trabajo en su casa, para evitar interferencias. Esto es lo que han dicho (ordenado alfabéticamente):

ANA ALMELA IVARS

*D*esde pequeña cuando preguntaban aquello de... “¿y qué quieres ser de mayor?” ya lo tenía muy claro, “seré maestra”. Tengo 34 años y hace 10 años que estoy en activo en la educación infantil, al CEIP “Cap d’Or” de Moraira.

Participar en este proyecto para mí ha sido un regalo, un regalo en forma de crecimiento como persona y como maestra.

Compartir con mis compañeros todos estos conocimientos ha hecho que me sienta más segura del trabajo que hago en el aula y de la metodología que he elegido como maestra.

Además, he aprendido, un poco más, a observar y ver la necesidad real de los niños/niñas y poder dar una respuesta adecuada a su demanda, ser una acompañante en su proceso de aprendizaje.

Continúo en el camino de la formación como maestra y persona, disfrutando de este grupo de personas que compartimos nuestro oficio y del día a día en el aula de infantil.

¡Gracias!

ANA PARRA LORENTE

Quiero ser maestra desde que tenía 5 años. Ahora tengo 51 y llevo 18 años practicando, 16 de ellos en Infantil en el “Pou de la Muntanya”, en Dénia.

El Balarma ha significado para mí encontrar la fórmula mágica de la educación.

Y es que, los que nos dedicamos a ella, tendríamos que hacerlo de la misma forma que hemos trabajado todos nosotros para elaborar nuestra tarea del Balarma: hablamos de aquello que nos interesa, cada cual da su opinión, debatimos sobre nuestras experiencias al respeto, proponemos estrategias, soluciones y nuevas maneras, lo llevamos a la práctica y volvemos a reflexionar sobre el tema, consensuando qué es aquello que nos parece mejor.

Todo, poniendo como centro a las criaturas, respetando su crecimiento, personalidad y ritmos, teniendo en cuenta a las familias, e implicando a toda la comunidad educativa, convirtiéndola así en la tribu que se necesita para educar cualquier niño y niña.

Y respetando las formas y maneras de ser de cada maestro.

El Balarma me ha hecho fijarme en aquellos valores que tendría que tener la educación que yo considero valiosa: respeto, reflexión, individualidad, socialización, solidaridad, comprensión, trabajo en equipo, responsabilidad, emociones, y sobre todo, espíritu de trabajo y consenso.

Estoy profundamente agradecida de haber formado parte de este proceso y sobre todo de este equipo.

Y si como decía Aristóteles...”somos lo que hacemos cada día”, me he sentido muy orgullosa de ser lo que me he sentido ser, haciendo Balarma con vosotros.

Un abrazo.

FINA GARCIA ROVIRA

Soy maestra de música y de Educación Infantil.

En 1999 aprobé las oposiciones de música y trabajé el primer curso en el CP Pare Melxor de Benissa y el curso siguiente al CP Gabriel Miró de Calp. Luego concursé para Educación Infantil, pues ser maestra sólo de un área no me gustaba.

En 2001 empecé a trabajar de maestra de educación infantil en el CP San Vicente Ferrer de Teulada. Aquel año, junto con mi amiga Malu y bajo el consejo de mis inspiradores, buenos amigos y maestros Vicent y Merce, fundamos el grupo de trabajo Putxinel.li, siempre con el apoyo de los miembros del Xucurruc. En Teulada estuve durante seis cursos, y finalmente fui donde estoy actualmente, al CP Manuel Bru de Benissa, el año 2007. Con el paso del tiempo, Xucurruc y Putxinel.li hemos ido hacia el mismo objetivo y actualmente nos complementamos y formamos un equipo excelente, somos compañeros, amigos y compartimos experiencias que nos hacen crecer tanto profesional como personalmente.

Desde mis inicios profesionales, he formado parte de un grupo de personas que nos hemos movido por las mismas inquietudes. Personas de diferentes escuelas, diferentes pueblos, diferentes edades, diferentes experiencias, pero con una cosa en común: la educación. Cada día, cada curso, hemos ido creciendo y evolucionando profesional y personalmente, juntos.

Hemos hecho muchos proyectos. Siempre trabajando en equipo, enriqueciéndonos unos de los otros. La energía que se crea cuando estamos juntos es muy potente y me “carga las pilas”, siempre, sin excepción.

Me siento afortunada de formar parte.

Inmensa gratitud.

JOAN PALMER PASTOR

*T*engo 37 años y soy maestro de educación infantil desde hace 15 años. Y he tenido la suerte de estar casi toda mi etapa educativa en una escuela de Oliva, la escuela donde he encontrado mi lugar y donde voy creciendo día a día, y todo, gracias a los que habitan en esa escuela.

A pesar de no haber participado mucho en las reuniones, mi experiencia es muy positiva. Y éstas me han ayudado a reflexionar sobre mi práctica docente, y de cómo entiendo la educación infantil.

Y la conclusión que he sacado de todas estas reuniones y de este premio es que aquello más importante es que yo (el maestro) tengo que tomar conciencia de todo aquello que hago, ver el sentido educativo en todo aquello que hacemos, incluso cuando los niños o las niñas van al aseo.

Los cambios se tienen que dar en nosotros mismos, si nosotros cambiamos, la educación cambia.

Ser, hacer, pensar y convivir a través de nosotros.

JOSÉ CANTÓ DOMÉNECH

*T*engo 47 años, soy padre de dos hijos (Laura y Mateo) y, desde el 2010, soy maestro de la Facultad de Magisterio de la “Universitat de València”.

El poder participar en el grupo de trabajo que ha desarrollado el II Premio Balarma ha sido toda una experiencia personal y profesional. Trabajar con personas que estiman la educación en general y la educación infantil en particular, me ha servido para crecer como persona, para ser más consciente como maestro y ha sido una oportunidad de poder vivir en primera persona conceptos que están presentes en nuestro ámbito, pero que no son habituales: trabajo cooperativo, significativo, dialógico, conciencia educativa...

Con este trabajo he aprendido (y continúo aprendiendo) lo que quiere decir ser maestro, con una profundidad y, a la vez, una sencillez cautivadora. Pararse a pensar y a reflexionar sobre cuál es nuestro papel como maestro, cómo es la escuela que queremos, hacia dónde dirigir nuestra mirada didáctica, qué quiere decir estar disponibles, ser sólo los y las maestras, ocupar el lugar que nos corresponde, tener claras cuales son las necesidades de las criaturas, analizar si estamos dándoles respuesta, discutir sobre el papel del cuerpo, del ambiente, de las relaciones, de los sentimientos, del cerebro, del currículum, de la neurociencia, de los espacios, de las familias... en un contexto fácil, agradable y con una libertad total para opinar, discrepar, aclarar, matizar, concretar, puntualizar, hilar cada vez más fino... ha sido un privilegio.

Nadie de los que hemos participado somos los mismos que empezamos aquellas reuniones donde pretendíamos (nada más y nada menos) que imaginar la educación infantil del siglo XXI en Europa. Definirse como “neurosocioconstructivista emocional sistémico con conciencia y naturalista”... es toda una declaración de principios.

Ha sido un viaje introspectivo, personal y de nuestro oficio que ha valido la pena. Poder trabajar codo con codo, de igual a igual entre maestros que estamos en distintos niveles educativos, pero maestros todas y todos, me ha servido para tener cada vez más claro que el futuro de la educación infantil, pasa necesariamente porque Escuela y Universidad vayan juntos de la mano.

Gracias por ser mis maestros en este viaje del cual, sólo hemos hecho un par de paradas. El camino es largo y fascinante... ¡Y hacerlo con vosotros es asegurar el goce en el trayecto y el éxito en la llegada!

LILIANA CARBÓ MARTÍ

58 años. *Maestra en activo desde los 24 años, de ellos más de 26 en la educación infantil en la escuela de Almoines.*

El gran mérito de este trabajo de Balarma es mostrar que los maestros y las maestras tenemos la posibilidad de elegir lo mejor para nuestro alumnado. Como los grandes chefs de un restaurante premiado, hacemos la mejor comida con todo aquello que nuestro contexto puede ofrecernos. Tenemos más poder del que a veces creamos.

Trabajar en la enseñanza no es sólo enseñar conceptos y reglas. Es sobre todo, acompañar con el corazón los procesos de aprendizaje de pequeñas personas que, en un futuro, podrán construir una realidad mejor.

Con nuestro alumnado podemos ponernos objetivos ambiciosos, como el de progresar como individuos de forma conjunta: nuestro alumnado y nosotros. Unos damos y los otros reciben. En ese proceso, todos ganamos. El aprecio de nuestro alumnado no tiene precio.

Como maestros, reflexionar y trabajar en grupo es la forma más eficiente de crecer en todos los sentidos. Compartir nos ayuda a sentir que hay otras formas de ver la realidad, de “desestructurarnos” para continuar avanzando, de plantearnos cosas que nunca habíamos pensado. Unas mentes influyen en las otras mentes y poco a poco vamos abriendo abanicos de profesionalidad en la vida docente.

Y además los teóricos, la neurociencia y la ley vigente nos apoyan. Es fantástico dar paso a maestros tan comprometidos y con tantas ganas para hacer realidad otra escuela.

LLÚCIA MAHIQUES PASQUAL

Yo siempre digo que soy maestra de escuela, tengo 44 años, y desde 2001 que estoy vinculada a la educación infantil: en principio con criaturas del primer ciclo de infantil (0-3 años), y los últimos 12 años, en el segundo ciclo (3-6 años). La mayor parte de ellos en guarderías y escuelas de la Vall d'Albaida.

Para mí, personalmente, haber formado parte en la investigación del premio Balarma, ha sido muy gratificante, enriquecedor: el poder hablar, reflexionar y debatir de infinidad de cosas y aprender tanto de toda la gente que ha formado parte de este proyecto.....y esto señoras y señores no tiene precio.

Buscando símiles, lo compararía como un embarazo, donde el Balarma es la criatura que queríamos (al principio no sabíamos si sería niño o niña... o si tendría ojos azules o verdes...) sólo sabíamos que la queríamos y entre todos y todas iba formándose, engendrándose y siendo conscientes de que todo era importante... el útero, el espermatozoide, el óvulo, los cromosomas, el ADN... hasta la última y más minúscula de las partes, hasta la última célula que ha formado parte de esta criatura.

A nivel personal, estoy muy contenta de poder formar parte de una cosa tan grande, que va más allá del premio Balarma. Entre todas y todos se ha creado un espacio (no sólo físico), un contexto, donde poder entender y ser entendida... donde se habla de educación, se habla de personas, de humanidad... de cuál es la ESCUELA que queremos, de cómo podemos hacerlo y de cuán importante es todo lo que nos rodea. Creo poder decir que somos un grupo donde se ha creado una simbiosis que ya no se podrá fragmentar nunca, y que todo lo que se ha creado hasta ahora nos está ayudando (al menos a mí ...) a ser mejor MAESTRA, ser mejor PERSONA y ser consciente cada vez más, de que las cosas están cambiando. Que entre todas y todos es posible...

M^a JOSEP GARCIA MARTÍ

*T*engo 56 años. Maestra de educación infantil desde 1988. Los últimos veinte años trabajo en la escuela la Elies Tormo, donde estudié, compaginando la tarea en infantil y en el equipo directivo.

Participar en el trabajo de investigación de Infantil Balarma, ha supuesto para mí el poder reflexionar con más maestros de infantil, de lo que hacemos en el aula, de por qué lo hacemos y para qué.

Poniendo siempre a las criaturas en primer lugar, dejándose de modas y atendiendo a los niños y niñas en su aprendizaje y su proceso madurativo a pesar de nosotros.

El trabajar, el hablar y el reflexionar conjuntamente me ha ayudado a crecer tanto profesionalmente como persona.

El darme cuenta de que las cosas cotidianas son muy extraordinarias ha sido fascinante.

Ha sido una gran suerte poder participar en las reuniones, dar mi opinión, escuchar a los otros y ver que desde diferentes caminos, momentos y etapas, a todas y a todos nos ha unido nuestro trabajo con el alumnado de infantil.

Gracias.

MALU TUR OLIVER

*T*engo 44 años y hace 18 que disfruto como maestra en la escuela "Pou de la Muntanya" en la etapa de infantil 3-6 años.

Me encantaría transmitirlo cómo de interesante y enriquecedor es reunirse con un grupo de maestros de infantil para compartir.

Ocurren un montón de cosas: compartes lo que sabes y sobre todo lo que eres y construyes tu propio pensamiento con interacción con los otros, colaboras con iguales, te interesas por temas que antes no iban contigo como la filosofía, la psicología, la ecología... porque algún compañero lo vive tan intensamente que acabas enamorándote. Investigas, reflexionas; cosa que no pensabas nunca qué harías, trabajas en equipo, sales de tu zona de confort. A veces no salen las cosas como habías pensado y lo vuelves a intentar, nos animamos unos a otros, y si alguien del grupo tiene problemas; nos ayudamos. Te ilusionas por lo que haces, cargas las pilas, sales eufórico de las reuniones y con ganas de probar cosas nuevas en el aula. Te sientes respetada por los compañeros, escuchada y libre de decir cualquier cosa.

Y tienes tantas ganas de participar que a veces tienes que utilizar el autocontrol y callar un poco para dejar hablar a otros compañeros. Además las emociones y los sentimientos están presentes en todo el proceso, no sólo los tuyos. Y resulta que ahí está la empatía.

Das ideas innovadoras, aparece la creatividad y te sube la autoestima y eres generoso con los otros y felicitas a tus compañeros por sus ideas geniales. Y piensas: qué buen equipo hacemos, cada cual aporta lo que tiene. ¡VIVAN las inteligencias múltiples!

Además somos agradecidos y damos las gracias a todo los que han colaborado directa o indirectamente en la nueva creación y entre todos creamos, creamos y hacemos ... crecemos como grupo, como maestros y como personas. Y lo conseguimos porque un día nos hemos sentado a charlar, ¿no es alucinante?

Y me pongo a pensar... ¿no es eso lo que quiero conseguir con los niños y niñas?. ¡Vaya práctica educativa que tengo más vivencial!

Y me pregunto, ¿qué puede superar esto?

MARIBEL PRATS BENAVENT

Tengo 54 años, soy madre de una hija y un hijo (Àngela y Lluís), y hace más de 30 años que soy maestra de infantil. He tenido la suerte de encontrar un grupo de personas con las mismas inquietudes en educación que yo. Gracias al trabajo en equipo, compartiendo experiencias y reflexionando conjuntamente he podido crecer personal y profesionalmente.

Para mí este trabajo de investigación se ha convertido en una experiencia muy gratificante, una oportunidad que me ha permitido crecer y evolucionar tanto a nivel personal como profesional.

El equipo de personas que hemos compartido esta experiencia hemos creado un espacio de reflexión, de convivencia y de conciencia donde todo ha resultado muy fácil. El ambiente de trabajo ha facilitado que nos sintiéramos acogidos y escuchados sin ningún juicio, permitiendo a cada cual que sea quien ya es; donde las preguntas planteadas han sido contestadas entre todo el grupo. También hemos creado un contexto donde se respiraba cada día mucho respeto y mucho aprecio por todas las personas del grupo.

Todos los conocimientos se han ido construyendo a partir de los diferentes puntos de vista, las diferentes miradas, compartiendo y consensuando. Hemos hecho un aprendizaje en espiral, haciendo crecer las diferentes aportaciones hasta llegar al conocimiento.

Desde mi punto de vista, hemos tratado la Educación Infantil con mucho aprecio, mucho respeto y poniéndole siempre mucha conciencia. Creo que lo más importante de todo lo que hemos hecho en este espacio de reflexión e investigación es cambiar la mirada de la Educación Infantil. Hemos puesto todo el enfoque en qué necesitan las criaturas de verdad, y cómo podemos dar respuesta desde la escuela. Nos hemos situado al servicio de las criaturas, y nos hemos dado cuenta que lo que más necesitan es una maestra, un maestro que los mire, los escuche, los entienda, los comprenda, los respete y los quiera. Nuestra tarea es convertirnos en esa maestra, en ese maestro.

Para finalizar y desde mi experiencia, creo que compartir y construir los conocimientos en un grupo es la mejor manera de crecer y evolucionar tanto personal como profesionalmente. Aprender a reflexionar, a conversar en grupo aumenta el nivel de conciencia y te ayuda a ser mejor persona.

“Si compartimos una galleta, nos queda la mitad. Si compartimos los pensamientos tenemos el doble.”

MARINA RAMIRO PASTOR

*T*engo 33 años. Diplomada en magisterio de educación infantil y licenciada en psicopedagogía. Trabajo de maestra de educación infantil desde el año 2008.

Participar en este trabajo de investigación ha sido un camino muy gratificante, en el que he tenido la suerte y la oportunidad de aprender de unas grandes personas y poder estar a su lado dando mi humilde opinión.

Cuando inicias este camino junto a personas con tantos conocimientos y con una gran experiencia personal y profesional en el mundo educativo te sientes acompañada y con fuerza para llevar a cabo la educación que queremos en nuestras escuelas. Una educación para el siglo XXI que mire a la niña y al niño, mire sus necesidades e incorpore la manera idónea para aprender a feliz.

Cada tarde que nos hemos reunido para hacer y construir el premio Balarma hemos aprendido cosas nuevas, hemos intercambiado opiniones y hemos reafirmado la educación que queremos.

Ha sido una experiencia muy positiva y enriquecedora que nos llevamos cada uno.

Me encantaría que llegara a mucha gente y pudieran ver y creer en un cambio educativo en nuestras escuelas.

MERCÉ MALONDA GRAU

*T*engo 55 años, y hace más de 30 que soy maestra de infantil. He tenido la suerte de trabajar siempre en una escuela, “Desemparats” de Oliva, donde he podido ir evolucionando para ser cada vez mejor persona.

Este trabajo en grupo ha sido muy gratificante y me ha abierto los ojos para mirar mejor a las niñas y a los niños que cada día vienen a la escuela.

Como maestra, he ido buscando información en cursos, conferencias, leyendo libros,... buscando nuevas metodologías para hacer el día a día más agradable a las criaturas. Todo me parecía interesante, y al llegar a escuela lo ponía en práctica, lo que me iba enriqueciendo profesionalmente.

En las reflexiones que cada tarde hacíamos para el Balarma cada cual hablaba de cómo había llegado a entender a su alumnado. Todas y todos teníamos nuestro recorrido, pero “lo guay” era ver cómo todas y todos llegábamos al mismo lugar: a nosotros como personas, con nuestras maneras de ser, con nuestras diferencias.

Igual que pasa cuando vamos a clase, en el grupo cada cual es diferente y cada cual trae lo mejor.

En las diferentes sesiones de trabajo hemos ido viendo como el día a día de la clase nos lleva a ver qué hacen las criaturas, qué necesitan. Nosotros, como personas adultas, tenemos que estar a su lado, acompañarlos desde la parte afectiva, cognitiva, motora y social, los cuatro ejes que nunca tenemos que perder de vista.

Para poder hacer bien este acompañamiento, nunca tenemos que perder de vista que nos hace falta a nosotros tener “las cosas claras”.

Por eso, la importancia del trabajo personal, para enriquecernos profesionalmente.

PAULA NAVARRO ALFONSO

*T*engo 35 años. Desde hace 3 años he dejado atrás el mundo de las oposiciones y del trabajo como interina. Ahora, con la plaza definitiva, estoy disfrutando de más tiempo para poder profundizar en mi profesión como maestra de infantil.

Participar en este proyecto me ha supuesto un privilegio, porque he formado parte de un equipo de profesionales con una extensa formación y experiencia alrededor de la educación. Además ha sido especialmente satisfactorio experimentar cómo, estos compañeros, son consecuentes con sus maneras de entender la educación e inevitablemente la vida.

Esto me ha permitido vivir en mi propia piel, aquellas teorías, ideas..., alrededor del **RESPECTO** por el desarrollo integral del individuo.

A la hora de trabajar se creaba un contexto cálido, flexible, cooperativo, inclusivo, donde se potenciaban las habilidades de cada cual, la creatividad... Y esto es lo que me ha hecho vivir este proceso de una manera muy motivadora, sin miedo, fluyendo y construyendo de una manera armónica y conjunta.

ROSA MESTRE I GARCÉS

*X*alонера de 36 años. Madre de 3 hijos y maestra de educación infantil desde hace 15 años. Inicié la carrera profesional en el primer ciclo (0-3) en la guardería “El Trenet” de Valencia, y ejerzo la docencia en la escuela Gabriel Miró de Calp desde el año 2005. Me incorporé al seminario Putxinel.li en 2011.

Haber formado parte de este trabajo representa para mí un paso muy grande hacia el camino que recorro cada día: el camino que me trae a la ítaca de la maestra que quiero ser. Esta senda, que hace un tiempo iba buscando recursos, ideas y fórmulas mágicas, ahora se ha transformado en una escalera de caracol que mira hacia dentro.

Compartir tantas reflexiones e hilar tan delgado me ha puesto ante mis debilidades, mis potencialidades, las rigideces que a veces me bloquean y la inmensa ilusión para continuar aprendiendo sobre este maravilloso oficio de ser maestra.

Sentarme en la mesa con los y las maestras que tanto admiro y “ponerle pies y cabeza” a lo que hago cada día, poniendo luz y conciencia a la inercia, ha sido sin duda INSPIRADOR.

Compaginar la maternidad con la responsabilidad e implicación que requiere formar parte de este grupo, a veces ha sido todo un reto. Aun así estas dos facetas de madre y maestra me inspiran, se complementan y se nutren una de la otra.

Doy gracias a todas y todos los miembros de Xucurruc y Putxinel.li, especialmente a los que han motivado al grupo haciendo posible que una gran idea no quedara solo en esto y pudiera tener una forma material y palpable. Me siento plenamente afortunada de formar parte de un grupo tan rico.

Mis circunstancias han hecho que mi aportación haya sido pequeña, aunque sincera y llena de aprecio.

Gracias compañeras y compañeros, me empodera formar parte de un proyecto tan bonito.

SILVIA FONT CRESPO

*M*aestra de educación infantil desde el año 1996. En el curso 1997/98 comence a trabajar en Benidorm, dos cursos en la escuela Aitana. En 2000/01 comence en el Manuel Bru de Benissa y hasta el día de hoy.

En el año 2007 entra Fina a trabajar en mi centro y ella me invita a formar parte del seminario Putxinel·li. La formación, las experiencias, los compañeros y amigos que he recibido desde que formo parte de este seminario, ahora Xucurruc-Putxinel·li son las mejores y así quiero continuar.

Después de las jornadas “Construyendo puentes” en Benissa, decidimos que no podían quedarse en Benissa, si no que teníamos que darlas a conocer.

A partir de ese momento, en las siguientes reuniones hablamos del tema hasta que surgió el premio Balarma, donde decidimos hacer la tarea de transmitir las últimas jornadas de Benissa, teniendo en cuenta también todas las otras que también habíamos organizado. La verdad es que nos costó mucho conseguir una organización del trabajo y una estructura que nos gustara y nos llegara a todas y todos los que formamos parte del seminario.

Como en todos los trabajos, una vez arrancamos ya iba todo rodado. Han sido unos dos años de muchas reuniones, para mí, en muchas ocasiones suponía un esfuerzo tener que ir a Oliva, estar toda la tarde, pero una vez en el colegio “Desemparats” me olvidaba de todo ese esfuerzo y mi sensación cambiaba, al contrario estaba muy contenta y satisfecha de haber acudido.

En esas reuniones hablábamos, preguntábamos, debatíamos, intercambiábamos todos, experiencias del día a día en la escuela y como siempre aprendes y te llenas de un bagaje de información educativa que no tiene precio. Es decir, para mí es muy importante todo lo que aprendemos compartiendo, debatiendo y en compañía de todos los que forman parte del seminario.

Y ya para finalizar, decir que gracias al premio Balarma hemos podido compartir y estar juntos durante un año de manera intensiva y pienso que ha quedado un buen trabajo.

SUSANA AMORRICH GARCÍA

Tengo una edad redonda, 50 años, y hace casi 30 años que acabé la carrera. Desde entonces he realizado actividades más o menos relacionadas con la educación: educadora de comedor, bibliotecaria ambulante de colegios de partidas rurales, educadora de un centro infantil de compensación socioeducativa, educadora de escuelas infantiles municipales (0-3) y finalmente 18 años como maestra de educación infantil (3-6) en colegios públicos. Actualmente disfruto de mi trabajo en un colegio de Altea.

En primer lugar, comentar que la experiencia del Balarma ha sido muy rica por el hecho de reflexionar conjuntamente con más maestros que estamos en la misma tesitura, con muchas ganas de aprender, e ilusión para mejorar la educación y hacer mejor cada día nuestro “trabajo” (que yo llamaría en nuestro caso “vocación”).

Cada persona participante hemos podido aportar nuestra experiencia e investigación personal, considerar otros puntos de vista y ampliar nuestras miradas con las de las otras, y así poder enriquecernos mutuamente. Y esto lo hemos hecho, en este caso, con la excusa del premio Balarma que nos ha sentado durante días y horas a cuestionarnos muchos aspectos y debatirlos, para llegar finalmente a consensuar este trabajo.

En segundo lugar, he disfrutado la experiencia misma de la convivencia en el grupo: el apoyarnos, escucharnos, respetarnos, cuidarnos, compartir...

Para finalizar me gustaría resaltar los que han sido a mí parecer, los dos grandes consensos del grupo:

1. Que cada maestra/o tiene que empezar para estar bien consigo mismo-a, quererse, cuidarse, estar en paz... Pues cómo dice Thich Nhat Hanh: “los educadores felices cambiarán el mundo”.
2. Este trabajo personal tiene como finalidad en la escuela el poder estar disponible para los niños y niñas, estando atenta a sus necesidades, permitiendo que entre la VIDA en el aula y la vivamos plenamente.

TERESA COLOMAR SAPENA

*T*engo 59 años y soy maestra desde hace 38 años. Hace 22 que soy maestra de Educación Infantil en la misma escuela de Oliva, donde he formado parte de un equipo en el que he trabajado compartiendo ideas y experiencias, siempre intentando mejorar la práctica docente.

En primer lugar dar las gracias para hacerme participar en la lectura de este trabajo, puesto que yo no he estado físicamente en las reuniones.

Esta lectura me ha hecho reflexionar una vez más y hacer un repaso a mi trabajo como docente y como persona. Me he dado cuenta de que siempre se puede mejorar, pero pensando que **el aprendizaje es emocional** tanto para los alumnos cómo para nosotros.

Igualmente me ha hecho reflexionar sobre los maestros que están disponibles emocionalmente, lo que les permite mirar, ver y acompañar conscientemente los procesos de aprendizaje individuales y del grupo. Eso lleva a ganarse la autoridad y que los otros confían en él y lo respetan.

A modo de epílogo

A lo largo de mi vida profesional, o mejor, desde que la empecé, he tenido la suerte y el placer de estar siempre organizando y coordinando grupos de trabajo. En los años 80 formé parte del nacimiento de la *coordinadora Peüc*, grupo de trabajo muy reivindicativo, que defendía la etapa 0-8. Guardo muy buenos recuerdos.

Después de la disolución de esta, formé parte del nacimiento de *Xucurruc*, grupo que he coordinado junto con Liliana hasta hoy. En este grupo hemos crecido profesional y personalmente. Aquí nos ocupábamos de la etapa 3-6, y estamos hablando del año 92.

Durante un tiempo formé parte del grupo *Xarop*, en el que trabajábamos por la mejora de la educación especial. Y también tengo mucha relación con el grupo *Bolquers*, que lo forman grandes mujeres que trabajan en 0-3.

También ayudé en el nacimiento del grupo *Putxinel·li*, también de 3-6, grupo con el que ahora he tenido el placer de trabajar.

Durante todo este tiempo he formado parte de la Comisión organizadora del MRP “Escola d’Estiu Marina Safor”, entidad que recoge todos estos grupos, y que nos ha permitido y facilitado hacer toda la formación que hemos querido, y además a la carta.

En la escuela también he tenido momentos en los que me he ocupado de la dirección de estudios, cargo desde el cual organizaba la vida pedagógica de la escuela. Y siempre, en el equipo de infantil en el que hemos funcionado como una piña.

El proyecto en el que ahora estoy es *Thot Institut*, junto con otras compañeras que hemos formado parte de *Xucurruc*, un centro de investigación para la educación infantil, y de formación para el profesorado, que me ha hecho dar un salto cuántico en mi crecimiento personal, pues aquí ya no nos dan, sino que nosotros somos quienes damos, y os puedo bien asegurar que cuando quieres explicar algo, lo tienes que tener muy muy claro en tu cabeza.

En resumen, una trayectoria profesional en la que el trabajo en equipo ha sido parte esencial de mi vida.

Y en medio de todo esto llega el Balarma. Haber formado parte de este trabajo de introspección y descubrimiento ha sido muy interesante para mí.

Quizás, el día a día del trabajo en la escuela nos hacía que siempre estuviéramos yendo hacia adelante. Siempre probando e investigando qué íbamos a incorporar

de nuevo a nuestras clases. El Balarma, en sus objetivos propone una mirada hacia adelante, hacer una propuesta de futuro, y para poder realizarla nos hemos tenido que mirar a nosotros mismos.

Creo que esta ha sido la clave del acierto del trabajo que hemos hecho. En Pedagogía Sistémica usamos una frase que hemos incorporado a nuestro hacer, y que nos ayuda, mucho, a entender cómo son y como tenemos que ver a las criaturas que tenemos delante: “sin raíces no hay alas para volar”.

Pienso que es la clave para definir el trabajo que hemos hecho: Nosotros queríamos construir unas *alas* que fueran un proyecto de educación infantil del s. XXI. Para poderlas imaginar, hemos tenido que profundizar en *las raíces* que nos han traído hasta aquí.

Lo más bonito de todo ha sido que de raíces había muchas, unas que se enraizaban más profundamente a la tierra por que hace más años que iban buscando, y otras que estaban más superficiales porque estaban empezando ahora su camino. Y todas han aportado un rico alimento para abastecer las alas del trabajo. Esto ha podido llevarse a cabo por la generosidad que han mostrado todas las personas que han formado parte del trabajo, en el que todas y cada una de ellas han aportado lo mejor de lo mejor que tenían para conseguir lo que buscábamos, y sobre todo, por el respeto que nos hemos mostrado, que ha hecho que todas las ideas que se han puesto encima la mesa se hayan tenido en cuenta, sin importar si estaban rancias por ser tan viejas, o si todavía no tenían demasiada sustancia por ser tan jóvenes.

Ese esencial respeto es uno de los valores que, pienso, nunca están bastante ponderados.

¿Respetamos bastante a las criaturas que tenemos delante, frente a nosotros?

¿Las respetamos bastante para pensar que se merecen lo mejor de lo mejor, y esto implica que yo, como maestro, siempre tengo que estar formándome para mejorar mi labor en escuela?

¿Las respetamos bastante para hacer en nosotros mismos el proceso de crecimiento personal que me haga ser un líder digno de la responsabilidad que tengo ante mí?

Sobre de esto hemos hablado. Mejor dicho, de lo que hemos hablado, yo saco estas conclusiones: En educación infantil somos responsables de la construcción de más del 80% de las estructuras cerebrales que posibilitarán construir la vida de las criaturas. Ante esto, tenemos que ser absolutamente profesionales y respetuosos.

Profesionales formándonos de una manera crítica para poder mejorar nuestra manera de trabajar, y que ésta se adapte el máximo posible a aquello que necesita la criatura. Y dentro de este epígrafe de la formación, incluyo comenzar un proceso de crecimiento personal que nos haga tener conciencia y ser íntegros. Proceso al que se puede llegar desde muy diversas maneras y caminos (yo mismo empecé con el Jin Shin Jyutsu, una práctica médica japonesa relacionada con la acupuntura, pero conozco personas que han llegado desde el yoga, desde la meditación, desde el Feng-Shui, desde las artes marciales como el Aikido, desde la PNL... no es importante desde donde empiezas, sino el camino que recorres.

Y respetuosos, considerando a la preciosa criatura que tenemos delante, que se nos ha cedido temporalmente por una familia que confía en nosotros y piensa que deja su tesoro máspreciado en unas manos dignas de acogerlo, y acompañar su crecimiento. ¿Nos consideramos dignos de tal honor?

Y mientras hemos hablado, nos hemos aplicado los mismos principios: profesionalidad y respeto. Recuerdo una columna publicada de Juan José Millás en “El País” el 20 de abril de 2018 que lleva por título “*La ternura*”. En esa columna habla de las personas que se empeñan en tener razón siempre y cuan inútil se discutir con ellas, porque su único objetivo en la vida es ese: tener razón. En el mismo artículo el autor dice que “se quitó de tener razón” que es “perjudicial” para la salud. Cuando nos metemos a fondo en la idea de respetar las ideas de las compañeras y los compañeros, aceptamos de buen grado dejar de tener razón, y esto nos relaja “mogollón”. Y nos lleva a pensar que nuestras criaturas también pueden tener razón.

Está claro que, el respeto hacia las criaturas no nos exime de ser los responsables de las normas y los límites de la clase. Esto no quiere decir que dejemos a las criaturas hacer lo que les dé la gana, porque el respeto tiene que ser universal. Sólo respetamos al prójimo cuando aceptamos los límites que impone la relación.

Un ejemplo de esto que estamos diciendo sobre el crecimiento personal y la necesidad de incorporar los aprendizajes lo tenemos en el caso del cuerpo. De esto soy consciente ahora, mientras escribo la conclusión. Ni nos habíamos dado cuenta que estábamos abusando del cuerpo. Toda la vida usando el cuerpo como una herramienta para conseguir objetivos y sólo cuando hemos empezado a ser conscientes de nuestro cuerpo, hemos empezado a darnos cuenta que el cuerpo existe de por sí. Algunas personas del grupo hemos empezado a hacer intentos de veganismo, otros a ir al gimnasio después de no haber ido nunca, otros hemos practicado artes marciales desde la conciencia, como el Aikido,... y entonces nos hemos empezado a dar cuenta que el cuerpo existe, y de que nunca le habíamos hecho caso.

¿Cómo podemos pensar que las criaturas tienen un cuerpo, una plataforma donde aterrizarán los aprendizajes, con unas necesidades concretas de movimiento,

expresión,... si nosotros no somos conscientes de que tenemos un cuerpo con unas necesidades concretas?

Entonces es cuando te das cuenta que todo va tomando sentido. Primero eres tú. Y si hay algún aspecto de tú que no tienes “muy claro”, difícilmente podrás acompañar las necesidades del que tienes delante, sin olvidarnos de que son criaturas que confían en nosotros para que los ayudamos en su crecimiento.

Imagina por un momento que dentro de tí tienes una rabia difusa, porque a tu hermano le hacían más caso que a tí, que él siempre era el foco de todas las miradas y tú siempre estabas arrinconado. Cualquier rabieta de la criatura que tienes delante te resonará como lo que tienes en tu interior, y de lo que probablemente no eres consciente. Entonces, no darás respuesta a la rabieta de la criatura según lo que ella necesita, sino según lo que tú necesitas. De esa manera difícilmente podremos ayudar a nuestro alumnado a entender sus emociones, y menos todavía a gestionarlas. No olvidemos que las emociones no se pueden aprender de los libros. Sólo se pueden aprender de la vida.

Y después de todo esto está lo que hay fuera, que siempre es un reflejo de lo que hay dentro. Recientemente he visitado las clases de unas escuelas en Bélgica, en las cuales era imposible transitar por la cantidad de trastos que tenían. Cuanto más clara, estructurada y ordenada tienes la mente, más diáfana y organizada tienes la clase. Yo mismo he adoptado una táctica para autocontrolarme: cuando veo que mi mesa de clase está llena, me digo, Vicent, párate un momento y pon orden. Hago limpieza de mesa, ordeno la clase, y a menudo, esta terapia (ya ves que barata y sencilla) me ha servido para encontrar ideas nuevas o que completen otras que no sabía cómo acabar de construirlas.

En resumen, que somos nosotros los que tenemos que llevar incorporados los aprendizajes, porque si el alumnado lo que hace es aprendernos, como dice H. Maturana, tendremos que ser personas íntegras.

Para cerrar: De enseñar, hemos pasado a aprender, y de aprender hemos pasado a incorporar en nosotros los aprendizajes.

Gracias a la Fundació Campus d'Ontinyent, de la Universitat de València y al jurado del Premio Balarna por confiar en nosotros y darnos esta oportunidad de “pescar” dentro de nosotros y hacernos crecer espectacularmente.

Vicent Gràcia Pellicer

¿El final... o el principio de todo?

Este texto fue la conclusión de la performance preparada para la presentación del premio Balarma, hecha en el centro cultural Caixa Ontinyent el 26 de noviembre de 2018.

¿Qué final, eh? ¡Confíemos en las criaturas! ... ¿Lo hacemos?

Y la otra... Las criaturas aprenden al maestro... ¿Será así?... En fin...

Gracias por dejar que nuestro cuerpo se exprese en libertad, intentando contar una historia que no es otra que la nuestra y la creación de nuestro proyecto. Un proyecto, un trabajo, del cual hemos hecho esta breve representación para incitaros y animaros a leerlo.

Cuando empezamos a hablar de cómo sería nuestra presentación del Balarma, debatimos largo tiempo sobre el tema, como siempre, y pensamos en cómo lo presentarían nuestras criaturas. Nos pareció una buena idea hacernos niños y experimentar, más que llegar aquí y soltar un rollo-resumen de lo que encontraréis, si nos leéis.

Lo que finalmente decidimos hacer, fue venir a jugar un ratito con vosotros, porque entendemos el juego, como el mecanismo principal de aprendizaje de las criaturas.

Como habéis visto, nuestro trabajo está configurado en cuatro bloques: cuerpo, emociones, relaciones y contexto. Nosotros pensamos, que si los maestros no estamos bien empapados y trabajados en todos estos aspectos, no podemos ayudar a que los niños y niñas lo trabajen.

Por eso hoy, hemos hecho como ellos, hemos intentado ser naturales, espontáneos, pasar de la vergüenza, hemos elegido cómo queríamos vestirnos, incluso el color de los calcetines. Hemos dicho aquello que realmente pensamos, hemos jugado, aquí y en los ensayos, hemos experimentado todo aquello que somos capaces de hacer y todavía no sabíamos, nos hemos divertido, y sobre todo, hemos sido realmente quién somos.

Este proyecto, el proyecto que habéis premiado, no es un premio sólo para nosotros... es un premio a la voluntad, a la firmeza, a las ganas, a la paciencia. Es un premio a la ilusión, al descubrimiento y sobre todo, es un premio a tener sueños.

Para la gente que no nos conoce, formamos parte de dos seminarios de Educación Infantil, que un día se unieron en uno, *Xucurruc-Putxinel-li*. No estamos todos aquí en el escenario... hay algunos de nosotros en el público y otros que no han podido venir. Pero todos tenemos una cosa en común... Un día, en algún momento de nuestra vida, cada cual de nosotros, se sintió preparado para escuchar, mirar, reaccionar y sobre todo respetar, de otras maneras, con otra mirada, a las criaturas.

Pasamos de tener prisa, a pararnos a mirar; pasamos de pensar que podíamos abrirles los ojos, a observarlos, y es más, dejamos de levantarles la voz para bajarla... y escucharlos, atentamente, muy atentamente.

Descubrimos su cuerpo, tan lejos y tan diferente del nuestro, y decidimos dejar que lo usaran... USAR EL CUERPO Y DE SU USO, ACONTECERÁ EL APRENDIZAJE.

Nos fijamos en cómo ríen y en cómo lloran, en cómo se enfadan o están tristes, y también, que muchas veces, sus actitudes, sus emociones y sentimientos, dependían mucho de los nuestros, y decidimos, que nos hacía falta a los maestros, un aprendizaje emocional para poder estar emocionalmente disponibles para ellos. LAS CRIATURAS APRENDEN AL MAESTRO.

Y en medio de todo este mirar, hablar, encontrarnos, volver a hablar y no parar de relacionarnos, nos dimos de nuestro dar y tomar continuo y descubrimos que pasaba igual en ellos, con las criaturas y en nosotros, sus modelos... CADA CUAL EN SU LUGAR PARA PODER EDUCAR ...Y... RELACIONÁNDOME APRENDO A RELACIONARME.

¿Y cuándo?, ¿cómo? y ¿dónde podíamos hacer todo esto? Esa era nuestra tarea... crear contextos para poder ayudarlos a funcionar e interpretar todo aquello de su alrededor... TENEMOS QUE CREAR, COMO DOCENTES, UN CONTEXTO PARA QUE CADA CUAL SEA QUIÉN ES.

Y finalmente, una reflexión... como la última frase de nuestra puesta en escena... CON LA CONFIANZA PUESTA EN LA POTENCIALIDAD DE LAS CRIATURAS.

Teniendo muy claro que nuestro trabajo, más que un trabajo de investigación, es un pulso para ver dónde estamos y poder salir adelante. Nuestro trabajo no es un dogma, sino hito en el camino. Y no

puede pararse, tiene que continuar y todos tenemos que continuar planteándonos preguntas.

Pero hoy estamos aquí... y lo estamos gracias a algunas personas y entidades que lo han hecho posible y a las que lo queremos agradecer de corazón.

1.- Los patrones de la Fundación Universitaria Campus d' Ontinyent (Universitat de València- Ayuntamiento d'Ontinyent- Caixa Ontinyent- Asociaciones empresariales COEVAL-ATEVAL, sindicatos, CCOO y UGT.

2.- A los miembros del jurado, cómo no, por haber confiado en nuestro proyecto.

3.- A la Facultad de Magisterio de la Universitat de València y

4.- Al Vicerrectorado de Proyección Territorial y Sociedad de la Universitat de València, que ha organizado este acto, dentro de la Octava edición de la Universitat de Tardor d'Ontinyent.

Y ahora ya sí, para acabar... el reto del Balarma nos ha hecho cambiar, o al menos, ha sido un punto de inflexión en nuestras vidas y en nuestras relaciones.

Por eso, amigos, larga vida al Balarma y a todas las herramientas y caminos que nos hacen crecer y evolucionar, y sobre todo, gracias a todas las personas que como vosotros, todos los que estáis hoy aquí, pensáis y creéis que siempre es un buen momento para escuchar, para aprender y para emocionarse. Sin juicios y con toda la conciencia... un abrazo muy fuerte y hasta siempre.

Muchas gracias.

BIBLIOGRAFÍA

Sobre el cuerpo:

Assmann, H. (2002): *Placer y ternura en la educación. Hacia una Sociedad aprendiente*. Madrid. Narcea. ISBN: 978-84-277-1391-6

Aucouturier, B; Lapiere, A. (1980): *El cuerpo y el inconsciente en educación y terapia*. ISBN: 978-84-22407560

AA. VV. *En la escuela con el cuerpo. Movimiento de cooperación educativa*. Barcelona. Colección Tiza 1. ISBN: 978-84-8572938-2

Fernández Arrieta J. Á, (1984): *Psicomotricidad y creatividad Dinámica 1*. Madrid, Bruño. ISBN: 978-84-216-0988-2

Fernández López, F. (1987): *Educación Infantil (0-6 años). Teoría y práctica*. Granada. Popular. ISBN: 978- 84-398-8852-X

Lapiere, A. (1977): *Educación psicomotriz en la escuela maternal*. Barcelona, Científico Médica. ISBN: 978-84-224-0687-X

Servan Scheiber, D. (2004) *Curación emocional. Acabar con el estrés, la ansiedad y la depresión sin fármacos ni psicoanálisis*. Barcelona. Kairós. ISBN: 978-84-724555-8

Sobre las emociones:

Cotrufo T., Ureña Bares, J. Mª.(2018): *El cerebro y las emociones. Sentir, pensar y decidir*. Bonallettera Alcompás. ISBN: 978-84-17177-35-9

Goleman, D. (1995): *Inteligencia emocional*. Barcelona. Kairós. ISBN: 978-84-7245371-5

Payne Bryson, T.; Siegel, D. J. (2012): *El cerebro del niño. 12 estrategias revolucionarias para cultivar la mente en desarrollo de tu hijo*. Barcelona, Alba. ISBN: 97884-84287148

Siegel, D. J. (1999): *La mente en desarrollo. Cómo interactúan las relaciones y el cerebro para moldear nuestro ser*. Bilbao, Desclée de Brouwer. SBN: 97884-33021885

Toro, J. Mª (2005): *Educación con co-razón*. Bilbao. Desclée de Brouwer. P. 100. ISBN: 978-84-3302011-6

Vaillant, G.E. (2009): *La ventaja evolutiva del amor*. Rigden – I. Gestatl, Barcelona 2009. ISBN: 978-84-936175-9-2

Cataura Solarz, Silvia (2018): *Las Neuronas Espejo*. Ed. EMSE EDAPP, S.L, Barcelona. ISBN: 978-84-17177577

Sobre las relaciones:

Bach Corbacho E., Fores Miravelles, A. (2008): *La asertividad para gente extraordinaria. Comunicar eficazmente para mejorar las relaciones*. Barcelona, Plataforma Actual. ISBN:9788496981119

Carbó Martí, L, coord. (2003): *Escola d'Almoines. Una escola participativa i democràtica*. València. Tandem. ISBN: 978-84-8131-486-2

Cordero Ayuso, M.A (2016): *Manual práctico de Pedagogía Sistémica. Un itinerario para introducir la mirada sistémica en el aula*. Madrid, E.S.L.A. ISBN: 978-84-8114-092-7

Gardner H. (1983): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, Paidós. SBN: 9788449331206

Olvera García, P (2009): *El éxito es tú historia. La pedagogía del siglo XXI*. Grupo Cudec, Méxic. ISBN:9781483528892

Olvera García, A.P.; Traveset Vilaginés M.; Parellada Enrich, C. (2011): *Sintonizando las miradas. Soluciones amorosas y breves a los conflictos entre la escuela y la familia*. México CUDEC. ISBN: 6078002074

Segura, M.; Arcas, M.(2004): *Relacionarnos bien. Programa de Competencia Social para niñas y niños de 4 a 12 años*. Madrid, Narcea. ISBN: 978-84-2771585-1

Sobhi Tawil, (2015): *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO

Xucurruc, Grupo de trabajo (1994) *Hàbits a l'escola*. Editado por el MRP Escola d'Estiu Marina-Safor.

Xucurruc, Grupo de trabajo (2006) *Ser, fer, pensar, conviure,... a l'escola*. Editado por el MRP Escuela de Verano Marina-Safor

Sobre los contextos:

AA CC. "Infantil: en cuerpo y alma". 2014. Cuadernos de Pedagogía nº 443,p.

Assmann H. (2002): *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid, Narcea. ISBN: 978-84-27713918.

Capra F. (1996): *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los seres vivos*. Barcelona, Anagrama (1998). ISBN: 978-84-33905543.

Catuara Solarz S. (2018): *Las neuronas espejo. Aprendizaje, imitación y empatía*. Bonalilettra Alcompás. ISBN: 978-84-17177577.

Carbó Martí, L.; Gràcia Pellicer, V, (coord, 2001): *Mirant el món a través dels números*. Premi Batec 2000. Lleida, Pagès. ISBN: 978-84-79359196.

- Cordero Ayuso, M. (2014): *“Una escuela con alma. La presencia de lo transpersonal en el aula”*. Cuadernos de Pedagogía nº 443, p. 68-71.
- Dispenza J. (2007): *Desarrolla tú cerebro. La ciencia de cambiar tú mente*. Madrid, Palmira. SBN: 978-84-96665309.
- García García, E. (2018): *Somos nuestra memoria. Recordar y olvidar*. Bonal letra Alcompás. SBN: 978-84-17177523.
- Gergen K. J. (1992): *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona. Paidós Contextos. ISBN: 978-84-49318658.
- Goodwin, B.: (1994): *Las manchas del leopardo. La evolución de la complejidad*. Barcelona, Tusquets. ISBN: 978-84-83105634.
- Hernández F., Ventura, M.: (1.992) *La organización del currículum miedo proyectos de trabajo. El conocimiento se un calidoscopio*. Barcelona, Escalón. ISBN: 978-84-78270545.
- La Moneda González, A. (2014): *“El cuerpo”*. Cuadernos de Pedagogía nº 443, p. 54-58.
- Parra, C.; Saiz, I. (comps) (1994): *Didáctica de Matemática. Aportas y reflexiones*. Buenos Aires. Paidós educador. Y SBN: 9789501221121.
- Perrenoud, P. (2007): *Pedagogía diferenciada. De las intenciones a la acción*. Madrid. Popular. ISBN: 978- 84-78843566.
- Toro, J.Mª (2014): *“Las Emociones. Un viaje al corazón inmenso de los más pequeños”*. Cuadernos de Pedagogía nº 443, p. 64-66.
- Vilalta, D. (2015): *“Subjetividad y el sentido del aprendizaje escuela”*. <https://dvilaltamurillo.com/2015/10/02/subjectivitat-i-el-sentit-de-laprenentatge-escolar/>
- Vilalta, D. (2014), *“La mente”*. Cuadernos de Pedagogía nº 443, p. 59-62.
- Viosca, J. (2018): *Creando el mundo. El fascinante viaje desde los sentidos hasta el cerebro*. Bonal letra Alcompás. ISBN: 987-84-17177546.

*

* *

* * *

*Este libro se acabó de imprimir
el 9 de mayo de 2019,
Día de Europa.*

* * *

* *

*



UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
Campus d'Ontinyent

