infanciaeneu-ro-pa 15.28

REVISTA DE UNA RED DE REVISTAS EUROPEAS

La autonomía, una forma de vida

Sumario

La autonomía, una forma de vida
Helena Buric y Areta Wasilewska-Gregorowicz 3

La autonomía: itinerarios para la reflexión 4
Beatriz Trueba

El concepto de autonomía en la primera infancia, coherencia entre teoría y práctica
Myrtha Hebe Chokler 7

Autonomía y responsabilidad. La autodeterminación de los niños y el sentido educativo
Gerlinde Lill y Roger Prott 10

¿Por qué es importante respetar las opiniones de los niños?
Barbara Röhrborn 12

La actividad autónoma como forma de vida
Agnès Szanto 14

Los derechos de los niños no son derechos pequeños
Ankie Vandekerckhove 16

La educación de la infancia, entre la protección y la autonomía
Slavica Bašic 18

¡Nos divertimos! Aprendizaje autónomo en talleres
Marion Tielemann 20

El bienestar como base para la autonomía: la experiencia de Balmaseda
Maestras de la ikastola Zubi Zaharra de Balmaseda y Alexander Barandiaran 22

El papel del adulto en los procesos educativos
Gino Ferri 24

Acompañar en los espacios con familias
Pilar González 27

Focus en...
25 años de la Convención sobre los Derechos del Niño: lo que se ha hecho y todo lo que queda por hacer
Madalena Marçal Grilo 31

Portada: © Caroline Boudry, VBJK

Editorial

Bienvenidos al número 28 de *Infancia en Europa*. En esta ocasión, centramos nuestro debate en el concepto de autonomía de los niños y niñas.

Hablar de autonomía tiene mucho que ver con muchos aspectos que están estrechamente relacionados, como por ejemplo el tiempo y los espacios o el papel del adulto, entre otros. Queremos contribuir al reto que supone hablar de autonomía, en toda su complejidad. Porque... ¿qué entendemos por un niño o niña autónomo?

En este número, y a través de las diferentes lecturas y puntos de vista de los autores, queremos ir un poco más allá y entender el concepto de autonomía como la posibilidad de decidir cuándo queremos abrir un grifo, porque tenemos sed o necesitamos lavarnos las manos, por ejemplo, acciones que parten de la propia iniciativa de los niños y niñas y que suponen invertir el rol más tradicional del maestro. Reivindicamos un adulto que confía en las posibilidades y capacidades de los niños y niñas, que reconoce al niño como el sujeto de su propia acción.

Queremos alejarnos de entender la autonomía desde un punto de vista solo físico, ya que creemos que está en estrecha relación con la libertad y la responsabilidad de cada cual: la libertad de hacer y de pensar, opinar, expresar y tener iniciativas.

Esperamos sinceramente que disfrutéis de la lectura.

Marta Guzman

Consejo de redacción

Marta Guzman
Infancia
A. M. Rosa Sensat, Catalunya.
www.rosasensat.org

Helena Buric
Dijete, vrtic, obijtelj
POUKK, Croacia.
www.korakpokorak.hr

Jacqueline Cassidy
Children in Scotland
Children in Scotland, Escocia.
www.childreninscotland.org.uk

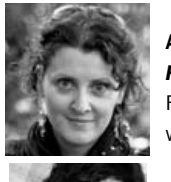
Ferruccio Cremaschi
Bambini
Edizioni Junior, Italia.
www.edizionijunior.it

Eva Gruber
Betrifft Kinder
Verlag das Netz, Alemania.
www.verlagdasnetz.de

Perrine Humblet
Grandir à Bruxelles
Grandir à Bruxelles, Bélgica
www.grandirabruxelles.be

Stig Lund
Born & Unge
BUPL, Dinamarca
www.boernogunge.dk

Lúcia Santos
Cadernos de Educação
APEI, Portugal
www.apei.pt



Areta Wasilewska-Gregorowicz
Fundacja Rozwoju Dzieci
Fundación Comenius, Polonia.
www.frd.org.pl

Ankie Vandekerckhove
Kiddo
VBJK, Belgica.
www.kiddo.net

Marie Nicole Rubio
Le Furet
Le Furet, Francia.
www.lefuret.com

Gella Varnava-Skoura
Géfires
Doudoumis, Grecia.
www.doudoumis.com

Infancia en Europa también se publica en:
Austria: www.unserekinderat.at
Rumanía: www.unitbv.ro
Hungría: www.szmi.hu

La autonomía, una forma de vida

Helena Buric y Areta Wasilewska-Gregorowicz

Tenemos tendencia a creer que los niños y niñas son más autónomos cuando alcanzan y superan ciertas habilidades físicas. Pero nosotros queremos distanciarnos de una visión estrictamente física de la autonomía. Tal y como señala Marta Guzman, nuestra fantástica editora, pensamos que está estrechamente vinculada a la libertad y la responsabilidad de cada individuo: la libertad de hacer y de pensar, de expresar opinión, de expresarse uno mismo y tomar iniciativas. A veces, como muestra Beatriz Trueba, hay tanta prisa por conseguir que los niños y niñas alcancen estas habilidades lo antes posible... Y todo, ¿para qué? ¿Quizás ser un niño y todo lo que ello conlleva es algo que hay que olvidar lo antes posible para sustituirlo por una imagen que será más perfecta cuanto más adulta sea? La infancia no es meramente una fase preparatoria para el futuro, sino una etapa de la vida con unos valores y una cultura propios, conformada igualmente por niños y adultos.

Cuando hablamos de actividad autónoma nos referimos al reconocimiento de que el niño, desde muy pequeño, es sujeto de acción (Chokler), y esto implica que los niños y niñas viven y funcionan en cada momento de la vida con los instrumentos de desarrollo, percepción, motores, emocionales, afectivos y cognitivos que ya poseen, no con los que adquirirán más tarde. Los niños y niñas pueden participar no solo en la toma de decisiones concretas, sino también en los procesos de toma de decisión, tal como describe Röhrborn.

Lill y Prott señalan que podemos cuestionar los elementos básicos en relación con el concepto de autonomía cuando planteamos el grado de responsabilidad que los niños y niñas pueden asumir solos, es decir, qué grado de libertad tienen en la toma de decisiones, de cuáles de sus acciones puede hacerse responsable el niño o niña.

¿Se trata del poder sobre la gente, o es solo una preocupación de los adultos por los más jóvenes? En cualquier caso, la cuestión es cuánta responsabilidad pueden asumir los niños y niñas por sí mismos.

Si los adultos observan con atención, pueden ver lo ocupados que están los niños y niñas descubriéndose a sí mismos y a su entorno por sí solos y por propia iniciativa. Fomentar la autonomía de los niños y niñas tiene que ver en muchos aspectos con validar sus derechos. La calidad educativa y la Convención sobre los Derechos del Niño están estrechamente relacionadas, tal como nos muestra Ankie Vandekerckhove. Los niños y niñas son agentes activos, personas reales con opiniones y deseos, y no solo los adultos de mañana. Son personas ahora, como afirma Barbara Röhrborn en su artículo.

Slavica Bašic plantea los límites del concepto de desarrollo de la autonomía infantil y defiende que las normas de socialización no se contraponen a la autonomía, por lo que reclama «la nueva autoridad», un adulto que esté presente en la vida de los niños y niñas con la tarea de ofrecer una guía en los valores y un modelo adecuado de estilo de vida. Marion Tielemann señala también que la transformación de una sociedad autocrática en una democrática ha modificado las relaciones adulto-niño y la importancia de la familia, y ha dejado a los maestros en una posición de inseguridad. Describe la experiencia alemana de trabajo con los niños y niñas en talleres donde aprenden de una forma autónoma y autodirigida. El papel de los maestros se ha transformado, y se han convertido en mentores, compañeros de desarrollo, colaboradores en el aprendizaje en un entorno que responde a las necesidades de desarrollo de los niños y niñas, y todo ello les da un tipo de responsabilidad diferente. De qué manera se puede explicar en términos concretos este nuevo rol y cuáles son sus características fundamentales en el pensamiento y en la práctica diaria es lo que encontramos en el artículo de Gino Ferri.

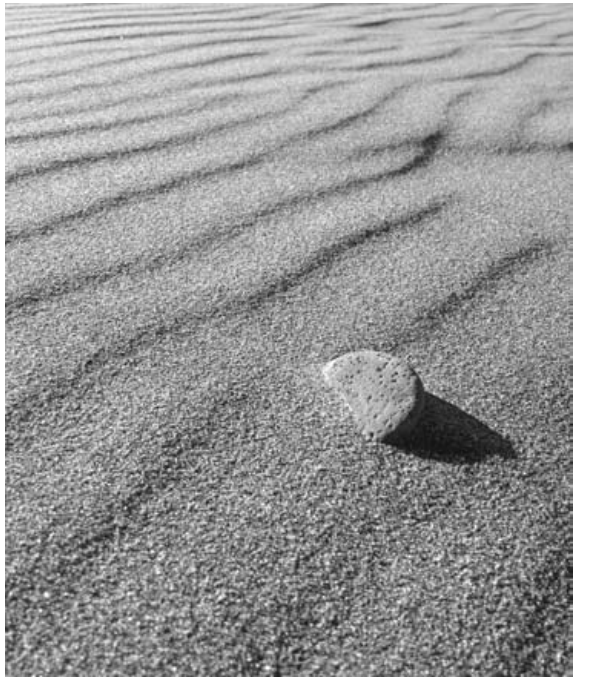
El equipo de maestros de la *ikastola* Zubi Zaharra de Balmaseda y Alexander Barandiaran, profesor de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Mondragon, nos cuentan la historia de unos cambios que realizaron cuando decidieron repensar su proyecto educativo. El trabajo de formación y reflexión conjunta de todo el equipo docente de la *ikastola* Zubi Zaharra ha comportado cambios en la organización del centro en cuanto a la percepción de los procesos educativos y de la capacidad innata de autonomía de los niños y niñas.

Pilar González Rof presenta el trabajo que se hace con las familias en los espacios familiares de una forma respetuosa con su historia y cultura, apoyándolas con comprensión y sin juzgar, respetando el saber interno de cada una de ellas.

Utilizaremos las palabras de Agnès Szanto para explicar nuestra visión de la autonomía: la actividad autónoma no es un método, no son momentos más o menos concedidos al niño. Es una forma de vida.

La autonomía: itinerarios para la reflexión

Beatriz Trueba



Este artículo quiere ofrecer unas pautas de reflexión y revisión en torno del valor unánimemente concedido a la autonomía como principio educativo en la educación infantil. Perspectivas para mirar, desde ángulos diferentes, conceptos asentados y también para contemplar la autonomía desde varias facetas, en coherencia con una determinada imagen de infancia, como por ejemplo la superación del término desde un punto de vista físico, el valor del cariño y la recuperación del tiempo como valor.

«El "¡yo solo!", el anhelo de autonomía, solo se consolida si no implica quedar en la intemperie. ¡Para eso estamos los maestros! ¡Qué necesario es que nos ayuden sabiendo que enseñar es dejar aprender!»
Vicenç Arnaiz

Sin duda, las maestras y los maestros de educación infantil de todos los ámbitos y geografías coincidimos de manera unánime en considerar la autonomía como uno de los grandes principios educativos. Pero es curioso ver cómo tendemos a creer que un niño pequeño es más autónomo en la medida en que llega y supera habilidades y destrezas de orden físico, tales como comer solo, atarse los zapatos, vestirse sin ayuda, ir al baño o lavarse las manos... Detengámonos un momento a cuestionar esta idea tan mayoritariamente aceptada. ¿Es solo eso, la autonomía? ¿Cómo se adquiere? ¿Por qué se conciben estas metas como objetivos a alcanzar? ¿Cuál es su finalidad?... Seguramente las primeras ideas que nos vienen a la cabeza tienen que ver con lo que es evidente: la importancia de aprender a hacerse mayor, saber moverse en el mundo, o enseñar a tener habilidades para no depender de otros.

Sin ánimo de negar la importancia de estas adquisiciones, propongo un enfoque que cuestione estas verdades asumidas para ponerlas en duda y establecer unas pautas para la reflexión y la profundización.

Cuando hacerse mayor no es una meta

A veces hay tanta urgencia, tanta prisa para que los niños y niñas logren estas destrezas cuanto antes, que su adquisición se parece a una carrera de obstáculos que hay que superar. Reflejos de imágenes de cuartel donde los niños y niñas aprenden un triste adiestramiento. ¿Y todo ello por qué? ¿Quizá por un impulso oculto en nosotros, latente en nuestro entorno, no verbalizado, incluso inconsciente, de que los niños y niñas deben ser capaces de hacer todas estas cosas lo antes posible para así poder superarlas y dedicar el tiempo a lo que escolarmente y tradicionalmente se ha considerado «importante», a tareas de mayor altura? ¿Quizá por el hecho de que, tal vez, ser niño y todo lo que conlleva es algo que hay que olvidar lo antes posible en pro de una imagen que como más imita al adulto más perfecta es? ¿De dónde viene esta obsesión, este anhelo repetido en todas partes en nuestra sociedad de apresurarse a «hacerse mayor»?

Una imagen de la infancia

Básicamente, todo radica en una determinada imagen de la infancia, que es nuestro aliento y que nos anima a actuar de una determinada manera.

¿De dónde, si no, proviene esta imagen oculta pero dominante, tan popular en nuestro entorno, que hace que veamos en denigrantes programas de televisión niños que concursan cocinando, cantando, bailando, que imitan a los adultos en sus expresiones y actitudes, con gran deleite del público general? ¿Es esto lo que en nuestro entorno se consideran niños autónomos?

Por otra parte, observamos también a nuestro alrededor adolescentes sobreprotegidos a los que se ha alejado desde pequeños de cualquier situación de negación, frustración o pérdida, a los que se les ha dado todo resuelto y antes de que lo necesitaran, a los que se ha negado desde la cuna la oportunidad de hacer nada por sí mismos, avanzándonos a resolver cualquier demanda, en un marco de sobreprotección, de desconfianza en sus verdaderas capacidades, con las graves consecuencias que esto provoca en su crecimiento como personas.

Ambas situaciones representan dos caras de un mismo problema. Nuestra sociedad vacila entre falsas imágenes de lo que es ser niño: parafraseando a Malaguzzi, o bien el niño se considera muchas veces incapaz, necesitado, dependiente en todo del adulto, o bien, otras veces, se pretende que sea un adulto antes de tiempo.

Es urgente y prioritario que tomemos conciencia, como profesionales, de cuál es nuestra imagen interna de la infancia, del niño; sacarla a la luz para poder saber si nuestras acciones son coherentes con nuestros pensamientos, a quién estamos dando voz cuando actuamos habitualmente, a veces impulsados por la urgencia o de una manera quizás poco reflexionada...

Por eso invito a pensar acerca de cómo se concibe y se aborda la autonomía: con los niños, para los niños y entre los niños.

El estereotipo asumido, lo que se da por hecho, es uno de los peores enemigos de la reflexión para la investigación, la libertad y el progreso. Tenemos que mirar con ojos nuevos lo que consideramos habitual, cuestionarnos los porqués de las acciones y los gestos. Invito a reflexionar sobre las bellas palabras de Juan de Zabaleta, un insigne escritor español del siglo XVII: «Los que están en la luz piensan en lo que ven; los que están a oscuras solo ven lo que piensan.»

Tener opiniones propias y actuar

Por otra parte, la autonomía es un campo amplio, que no solo abarca terrenos materiales sino también mentales y éticos.

Si miramos el diccionario, veremos que la *autonomía* se define como la condición de quien para ciertas cosas no depende de nadie, y también como la potestad para regirse mediante normas propias. Es, pues, un término amplio que alude a la capacidad de gobernarse a uno mismo y no a través de los demás, de ser independiente en el plano físico, pero también tener opiniones propias y normas de comportamiento interiorizadas.

Constance Kamii, investigadora y pedagoga de referencia en la escuela piagetiana de Suiza, establece la diferencia entre las tres autonomías: física, intelectual y moral. Nos habla del constructivismo intelectual y ético, cuando se generan ideas propias y también normas éticas. Porque la autonomía física es importante, pero hay que dar un paso más. También lo son la autonomía intelectual y moral: ser capaz de expresar opiniones propias y seguir las normas porque «nos las creemos», las asumimos porque están interiorizadas y no impuestas desde fuera, por miedo o por mera obediencia.

«Mi nieta, que creía en Santa Claus, nos da un buen ejemplo de autonomía intelectual. Cuando tenía cerca de seis años, un día sorprendió a su madre cuando le preguntó: "¿Por qué que Santa Claus utiliza el mismo papel de embalar que nosotros?" La explicación de su madre solo la dejó satisfecha por unos minutos. Al poco rato volvió con otra pregunta: "¿Por qué Santa Claus tiene la misma letra que papá?" Esta niña tenía su propia manera de pensar, y llegó a conclusiones diferentes a las que se esperaban.» (Constance Kamii, *Autonomy: The Aim of Education Envisioned by Piaget*, 1984, Phi Delta Kappan, vol. 6.)

Podríamos preguntarnos de qué paradigmas oscuros y reaccionarios procede la idea tan común en nuestra sociedad de que los niños pequeños solo pueden acceder a los aspectos físicos de la autonomía, pero no a los intelectuales y éticos, como si estos fueran patrimonio del mundo adulto. Con Loris Malaguzzi hemos aprendido a reconocer que estas expresiones son la forma de una idea oculta basada en la idea de un niño inútil o incapaz, siempre pobre y necesitado.

Tener la convicción interna que desde pequeños los niños y niñas pueden y deben ser participantes activos, con puntos de vista, opiniones y pensamiento crítico, es el principio para una autonomía en sus acepciones más profundas. Y es responsabilidad nuestra brindar opciones numerosas para su desarrollo.

Situaciones cotidianas, como aquellas en las que se crean normas de actuación contando con las opiniones de todos y se escriben en un panel para recordarlas, o también cuando en el comedor se da opción a decidir entre un alimento u otro, de forma que los aspectos nutritivos sean básicamente los mismos, pero se pueda elegir entre diferentes formas de comer, o cuando se decide con los niños y niñas cómo abordar preguntas y proyectos, cuando se respetan sus preferencias y gustos, o cuando se brindan situaciones abiertas donde sean posibles varias opciones... Hay muchas y variadas situaciones desde las que se puede potenciar la autonomía ética e intelectual.

Todo ello supone un cambio profundo en el papel tradicional del maestro, que se convierte en un interlocutor de los niños y niñas en las opiniones, que además promueve el intercambio de puntos de vista entre los propios niños y niñas y que anima a tener confianza en las propias ideas e iniciativas.

«Somos pescadores de ideas, guías en los territorios de la felicidad, incendiarios de la imaginación, observadores meteorológicos, descubridores de vidas, admiradores de hazañas. También hacemos

de red para quien se la juega» (Vicenç Arnaiz).

Porque, en definitiva, la autonomía, en su concepción más amplia, es un proceso que empieza en la infancia y continúa a lo largo de toda la vida.

Somos el reflejo de quien nos mira

Cuando observamos cómo otro actúa, habla, piensa..., este otro está mediatizado por la mirada con la que es observado. Si la mirada proyecta positividad y confianza, sin duda las acciones superarán todas las expectativas y se puede llegar a superar muchas barreras, conseguir cosas maravillosas que parecían imposibles. Del mismo modo, una mirada desconfiada o negativa hacia las posibilidades del otro, una expresión o un gesto desdeñosos o indiferentes, bloquean, impiden actuar con seguridad y autoconfianza.

Numerosos estudios e investigaciones avalan que un maestro que mira y admira con confianza y optimismo a sus niños y niñas crea expectativas de éxito en la autoestima, el aprendizaje para la vida y el futuro, y esto incluso a largo plazo, como un canal de luz que se proyecta hacia adelante. Respeto y confianza son más que buenas palabras: son una fuerza poderosa, un motor que impulsa lo mejor de nosotros mismos.

Cuando miramos a una criatura con plena seguridad y confianza sobre su capacidad, su inteligencia y bondad, estamos potenciando su autonomía física, intelectual y ética, a través del apoyo que da este estímulo y también, claro, desde del respeto. Y así sus acciones serán fuertes, potentes, llenas y seguras.

Pero todo esto debe surgir con intensidad dentro de nosotros. Poner nuestra actitud en este espíritu no es solo un proceso mental, sino sobre todo del corazón. La sinceridad es una condición ineludible para que esta «mirada» de confianza se proyecte en el otro más allá de las palabras. Debe calar en nuestra convicción y en nuestra fe en las grandes capacidades de la infancia, desde la reflexión pero también desde la emoción.

La autonomía se cuece a fuego lento

El mejor tesoro que los adultos pueden ofrecer a los niños y niñas es el tiempo. Cuando estamos convencidos de que lo que importa no es llegar a una meta, sino recrearse en los procesos, podemos y debemos sustentar estos procesos con calidad y calidez, dando todo el tiempo del mundo para que su descubrimiento, la conquista, sea un acto de felicidad compartida, porque el error no existe sino como camino, para respetar los tiempos de cada niño y cada niña, sus anhelos, su manera personal y única de abordar los problemas, y para que el adulto sea un acompañante respetuoso.

Tomar conciencia activa de la expoliación de tiempo robado a la infancia no nos puede dejar indiferentes. Vamos, pues, en busca del tiempo perdido.

La autonomía es una receta que se cuece a fuego lento. Es urgente actuar intencionadamente a favor de la calma, de los tiempos tranquilos. Elogio de la lentitud, parafraseando a Penny Ritscher, movimiento por una escuela lenta, en este mundo con una sociedad en crisis, donde la escuela puede convertirse en un «oasis de calma y sentido común», superando el ansia de la productividad, cultivando el placer de pensar, charlar y razonar juntos.

Tomemos partido con acciones conscientes a favor de una infancia larga para que podamos crecer como personas autónomas y libres y para entendernos mejor a nosotros mismos y los sentimientos de los demás.

Un ejercicio de libertad que se practica con el ejemplo

Y, por último, no olvidemos que solo podremos transmitir una auténtica autonomía desde el ejercicio de nuestra propia libertad e independencia como personas y como profesionales.

Mostrar nuestra personalidad real, tener criterio para actuar con coherencia entre nuestro pensamiento y nuestras acciones, no obedecer los patrones impuestos desde fuera, evitar ser la voz uniforme de otros a través de materiales curriculares impuestos y sin sentido, tener el coraje de investigar nuestras motivaciones profundas, seguir el impulso de la sana transgresión, que nos lleva a poner en cuestión incluso nuestras convicciones aparentes..., todo ello puede ser, además, un camino de aprendizaje personal, un patrón de conducta que muestre el camino de la libertad a los niños y niñas con los que tenemos la suerte de compartir la vida cada día.

Beatriz Trueba es profesora de educación infantil e historiadora del arte. Ha trabajado con niños y niñas tanto en contextos de educación escolar formal como no formal, así como en la formación del profesorado, y tiene varias publicaciones sobre estos temas. Actualmente compagina estas actividades con el comisariado de varias exposiciones de arte.

Bibliografía

Arnaiz, Vicenç. «¡Para eso estamos los maestros!», *Es Diari,* Menorca, 19 de diciembre de 2014.

De Zabaleta, Juan. *El día de fiesta por la mañana y por la tarde* (1654). Clásicos Castalia, 1983.

Hoyuelos, Alfredo. *La ética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi*. Barcelona, Octaedro-Rosa Sensat, 2004.

Ritscher, Penny. «Elogi de la lentitud... a l'escola», revista *Infància a Europa*, «El temps dels infants», num. 25, Rosa Sensat, 2013.

El concepto de autonomía en la primera infancia, coherencia entre teoría y práctica

Myrtha Hebe Chokler

Las estrategias que se despliegan en el abordaje de los trastornos del desarrollo en la primera infancia están determinadas por diferentes marcos teóricos que explican los procesos de constitución del sujeto, y especialmente del lugar, la calidad y la significación de las relaciones intersubjetivas –las interacciones– en la institución de lo intrasubjetivo. Des de allí se definen objetivos y los instrumentos que se proponen. Conseguir parcelas cada vez más grandes de autonomía se reconoce siempre explícitamente o implícitamente como uno de los objetivos.

Todos los bebés viven su motricidad no solo para desplazarse o para expresar sus emociones sino para aprender a pensar

Los descubrimientos de la doctora Emmi Pikler sobre la génesis de la motricidad en el niño pequeño y sus implicaciones en el conjunto de la personalidad han ofrecido una contribución fundamental a la psicología genética al plantear una redefinición necesaria de la noción de «competencia» y del concepto de «autonomía» desde la primera edad.

La motricidad y la sensorialidad son la estructura de base, pero constituyen a su vez la condición esencial y tal vez única de existencia del bebé, de sus relaciones con el entorno y de sus representaciones de sí mismo y del mundo. La vida del bebé es su sensomotricidad, y la autonomía existe y se desarrolla desde el inicio de su sensomotricidad.

Reconociendo para el bebé el rol indispensable e indelegable del adulto como envoltorio continente, como instrumento de proyecciones e introyecciones, como mediador y como introductor en el mundo social de la ley, de la cultura y del lenguaje, me parece oportuno reflexionar sobre el

© Marta Guzman

concepto de autonomía –diferenciándolo del concepto de falsa autonomía o pseudoautonomía–, sus condiciones subjetivas y objetivas y su relación con la práctica concreta de la atención temprana.

Hablar de actividad autónoma es para nosotros reconocer que el bebé es un sujeto de acción y no solo de reacción desde la primera edad. La acción implica operación sobre el medio externo y transformación recíproca entre sujeto y medio.

El reconocimiento puntual de la existencia real de la autonomía, de cómo aparece y cómo se expresa en cada momento, es la condición de base para su desarrollo ulterior.

Por ejemplo, un bebé que todavía no se sienta por sí mismo a los ocho meses es capaz, sin embargo, de rodar, de reptar y de trasladarse activamente buscando objetos que le interesen, que selecciona y compara, y explora de forma autónoma sus características físicas y/o sus relaciones logicotopológicas –la proximidad, las inclusiones posibles de uno en otro, etc. El mismo bebé, forzado a mantenerse sentado, incluso apoyado o agarrado a una sillita, si no está todavía maduro para hacerlo, con el tronco crispado, en un equilibrio precario, con un sentimiento íntimo de inestabilidad e inseguridad, se ve obligado a quedarse fijado, rígido en esa posición, alerta por temor a caer, o cae, impotente –o en un descuido inconsciente de sí mismo–, reforzando una situación de dependencia del adulto para cambiar de postura o para acceder al objeto. Tenso, para sostener el tronco la manipulación se vuelve rígida, y limita sus posibilidades de atención, de exploración y de praxis.

Cuando se permite a un bebé emprender una actividad por propia iniciativa y llevarla a cabo hasta su conclusión, se puede percibir, captar y comprender su direccionalidad, su «sentido» y su significación, a la vez que se ponen de manifiesto los esquemas sensoriomotores y mentales con los que opera.

El conocimiento fino y detallado de la actividad autónoma del protoniño bajo todas sus formas aporta una gran riqueza de datos sobre las estrategias individuales, y por lo tanto individuantes, a las que el bebé se compromete corporalmente y psíquicamente en cada estadio del desarrollo, para autoconstruirse intelectualmente, práxicamente y socialmente, acompañado y sostenido por sus adultos significativos.

Autonomía supone que la persona, en este caso el bebé, durante su actividad espontánea:

- Es capaz de actuar a partir de su propia iniciativa.
- Posee un equipamiento biológico, funcional, emocional y cognitivo maduro para el programa de acción que se ha propuesto, por lo que este resulta pertinente y adecuado.
- Tiene una actitud de cuestionamiento y de sorpresa ante el descubrimiento. El desarrollo de la acción y las preguntas que se va planteando revelan su grado de maduración global y el de sus intereses.
- Al mismo tiempo, la disponibilidad y la experiencia acumulada le permiten una cierta predictibilidad o posibilidad de anticipación de un efecto en función del conjunto de su vivencia y del sentido que él mismo atribuye a su acción.
- Esto le permite una cierta dosis de decisión, de elección posible a partir de disponer y poder procesar suficiente información para organizar y reajustar su proyecto de acción.

Nuestra concepción de autonomía considera que el niño vive y opera en cada momento de la vida con los instrumentos madurativos, perceptuales, motores, emocionales, afectivos y cognitivos que ya posee, no con los que adquirirá posteriormente.

Estimularlo, incitarlo, seducirlo o forzarlo para que utilice los que aún no posee, para los que todavía no está maduro, no solo no acelera su maduración sino que la obstaculiza, obligándole a utilizar esquemas inadecuados o torpes, con un fuerte sentimiento de incompetencia, de ineptitud, con movimientos o acciones fragmentadas a las que no puede encontrar sentido, pero que le son exigidas o propuestas por el adulto al que está sometido afectivamente.

El niño autónomo, por el contrario, en contacto e interacción permanente con su ambiente, construye con los medios de que dispone aquí y ahora su programa de acción, basado en su nivel de conocimiento presente. De esta forma también construye, sincrónicamente, las bases del conocimiento futuro, integrándose posteriormente en estructuras cada vez más complejas y más diferenciadas. Pero paralelamente a la apropiación de los contenidos y los conocimientos construye y reconstruye, perfecciona, ratifica y rectifica los instrumentos, esquemas y modelos cognitivos, emocionales y actitudinales

© Espais familiars, JM Céspedes, Sant Adrià de Besòs

implicados en su proceso personal de conocimiento, elaborando sus propias modalidades, estrategias, estilos de aproximación al conocimiento, es decir, aquello que Ana Quiroga denominó sus matrices de aprendizaje.

Con sus esfuerzos personales dosificados, autorregulados, dirigidos por propia iniciativa, el niño aprende a observar, a actuar, a utilizar el cuerpo, a prever el resultado de su acción, a modificar sus movimientos y sus actos, a registrar y tener en cuenta sus propios límites, aprende la prudencia y el cuidado de sí mismo, aprende a aprender. En una palabra, desarrolla su competencia ejerciendo y ejercitando sus competencias. Pero aprende al mismo tiempo algo mucho más importante: la confianza en sí mismo, en sus propias percepciones, en sus propios intereses, en sus cuestionamientos, en sus conclusiones, en sus propios encadenamientos lógicos y en sus propias maneras de resolver las situaciones problemáticas. Y, sobre todo, aprende el valor y el lugar que el adulto adjudica a esta autoconfianza en la constitución de su personalidad.

Hacerle hacer, dirigirlo, presionarlo en su motricidad o en su búsqueda cognitiva refuerza su dependencia y el sentimiento íntimo que él por sí mismo, sin el adulto, no puede querer, ni puede saber, ni puede poder, competencias que lo definen como sujeto. En una palabra, aprende que por sí mismo es incompetente, que solo no puede ni sabe, y esto va construyendo una «metacognición», una imagen de sí mismo, reflejo también de la imagen, del espejo que le devuelve el adulto que no lo reconoce como sujeto activo y presente y que no confía en su autonomía.

Lo que corresponde al adulto es, pues, asegurar al niño o niña las condiciones del entorno afectivo, social y material, para que pueda apropiárselo y dominarlo con los instrumentos y procedimientos de los que ya dispone. Y, desde esta concepción, para garantizarle las condiciones para una actividad autónoma es indispensable que el adulto posea un profundo conocimiento del desarrollo infantil en general y de este niño en particular.

Esta consideración sobre las competencias de autonomía no es evidente en la consideración de la mayoría de las personas que se ocupan de la crianza, de la atención temprana o de la terapia de los niños y niñas, familiares o no, e incluso de profesionales del ámbito de la pequeña infancia. Prueba de lo que decimos es el escaso conocimiento que aún tienen muchos de ellos de las formas genéticas, fisiológicas del desarrollo postural y motor descubiertas por Pikler, así como la insistencia, en la bibliografía tradicional y en los programas de «estimulación precoz», en prácticas que distorsionan o intentan avanzar o forzar la secuencia y los ritmos propios de adquisiciones y aprendizajes pertinentes a cada estadio.

Las condiciones para la actividad autónoma

¿Cuáles son las condiciones subjetivas para la actividad autónoma?

- Seguridad afectiva, base de la confianza en sí mismo y en el otro, que se constituye desde la calidad y la estabilidad del vínculo de afecto.

- Libertad de movimientos garantizada por el desarrollo postural autónomo, tal como ha sido definido y descrito por E. Pikler.

¿Cuáles son las condiciones objetivas para la actividad autónoma?

- Por un lado, el espacio, la ropa, los objetos y los juguetes pertinentes, adecuados para este niño o niña concreto en este momento y situación de su vida y de su actividad potencial.

- Por otro lado, el tiempo y la continuidad de la actividad son fuente de experiencias esenciales y estructurantes. La alternancia entre los tiempos de juego autónomo y los tiempos de los cuidados, llenos de interacción y comunicación con el adulto, se nutren recíprocamente.

La actividad autónoma creará las condiciones para el *continuum* entre la experiencia motriz y la continuidad psíquica subyacente en el transcurso de un verdadero pensamiento motor arcaico del que emerge el sentido, la direccionalidad y la significación de la acción.

Myrtha Hebe Chokler es doctora en Fonoaudiología de la Universidad del Museo Social Argentino. Doctora en Psicología de la Escuela de Estudios Superiores en Ciencias Sociales de la Universidad de París VI. Profesora de la Facultad de Educación Elemental y Especial de la Universidad Nacional de Cuyo. Directora del Instituto Universitario de Investigaciones en Psicomotricidad de la Facultad de Educación Elemental y Especial de la Universidad Nacional de Cuyo. Jefa técnica del Área de Atención Temprana al Desarrollo Infantil de la Dirección de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires.

Bibliografía

Bowlby, John. *El vínculo afectivo*. (Trad. I. Pardal). Buenos Aires: Paidós, 1976.

Bruner, Jerome. *Acción, pensamiento y lenguaje*. (Trad. y comp. J. Linaza). Madrid: Alianza, 1984.

Chokler, Myrtha. *Los Organizadores del Desarrollo Psicomotor, del mecanicismo a la psicomotricidad operativa*. Buenos Aires: Ediciones Cinco, 1988.

Chokler, Myrtha. *Acerca de la Práctica Psicomotriz de Bernard Aucouturier*. Buenos Aires: Ediciones Ariana, 1999.

Pikler, Emmi. *Moverse en libertad*. (Trad. G. Solanas). Madrid: Narcea, 1985.

Autonomía y responsabilidad La autodeterminación de los niños y el sentido educativo

Gerlinde Lill y Roger Prott

«No pueden hacer lo que quieran...» Esta es la reacción más habitual de los adultos cuando se trata de dar autonomía a los niños y niñas. Lo que se esconde detrás es, en parte, el hecho de que ni los contenidos ni los objetivos están claros.

Del mismo modo que los editores de este número de *Infancia en Europa*, utilizamos el término *autonomía* para referirnos a la capacidad de actuar independientemente y de asumir la responsabilidad de nuestros actos. La entendemos como la capacidad de determinarse uno mismo cuando se tiene la libertad de tomar decisiones. De hecho, estas explicaciones se podrían utilizar para resumir los objetivos fundamentales y universales de la educación. Sin embargo, en la República Federal de Alemania actualmente los objetivos en boga son otros: la *individualidad* y la participación.

Todos ellos, los primeros y los segundos términos, están vinculados entre sí, lo que nos lleva a preguntarnos por qué se pone el énfasis en algunos de ellos y (ya) no en los demás. Es muy raro que *individualidad* y *participación* se utilicen como términos opuestos, cuando claramente no lo son. Está claro que solo puedes participar en algo como individuo y formar parte de algo como tú mismo.

Esta ambigüedad se convierte en un punto de discusión en los círculos educativos, ya que la individualidad y la participación comportan «voluntad propia y sentido de comunidad a partes iguales». Mientras que algunos discuten sobre cuáles deben ser estas partes, para otros, en Alemania, la sola mención de la voluntad propia en los niños y niñas aún desencadena ciertos reflejos educativos. Avisan contra un exceso de voluntad propia, piden límites o abandonan inmediatamente este objetivo.

En varios grupos de población podemos oír opiniones similares:

«¡Los niños y niñas no pueden hacer siempre lo que quieren!»

«Como muy tarde en la escuela deben...»

«Los niños y niñas no saben lo que les conviene.»

A veces son indicios de una pedagogía venenosa, que hace hincapié en la obediencia que deben aprender los niños y niñas, y a veces revelan el miedo de los adultos a los «pequeños tiranos».

En otras palabras, se trata del poder sobre la gente. ¿O es solo la preocupación de los adultos por los más jóvenes? En cualquier caso, se trata de cómo y en qué medida los niños y niñas pueden asumir responsabilidades, es decir, qué grado de libertad tienen en la toma de decisiones, de cuáles de sus acciones pueden ser responsables.

Saber y voluntad

La oposición entre la voluntad propia de los niños y niñas que hay que domesticar y el sentido de comunidad a desarrollar por medio de la educación es una oposición errónea en muchos sentidos que nos lleva a objetivos equivocados. No reconoce las capacidades naturales de los niños y niñas y su forma especial de aprender, por no hablar de las condiciones previas necesarias para el «aprendizaje» de la responsabilidad.

La domesticación de la voluntad propia de los niños y niñas, por temor a que se vuelvan egoístas o marginados, limita su autonomía, su individualidad y su creatividad. Sin embargo, muchos adultos intentan «adecuar» los niños y niñas a su propia imagen. Tal como muestran las ciencias conductuales, la educación infantil, la neurobiología y otras disciplinas, el desarrollo del niño sigue, por un lado, un programa interno, y por otro, está determinado por la experiencia del niño o niña con el entorno. Se sabe que incluso los niños pequeños tienen sus propios intereses en cuanto a la comida, al sueño y a la elección de las personas con las que se vinculan. Todos los niños y niñas deciden pronto sobre sus intereses vitales y sociales. Los bebés ya tienen iniciativa. Esto es una señal clara de un sentido de comunidad. Desde el principio toman decisiones autónomas, pero siempre «mirando» a las personas que tienen alrededor, nunca solos.

La habilidad clave para convivir en sociedad es asumir responsabilidad hacia uno mismo y hacia la comunidad. Es algo que aprendemos igual que aprendemos a montar en bicicleta: probándolo. La responsabilidad y la democracia no se pueden «enseñar», solo se pueden practicar. El equilibrio entre tus intereses personales y el respeto a los límites de los demás requiere práctica, experiencia y... tomar decisiones.

Autonomía y responsabilidad de los adultos

Primero son las decisiones de los adultos. Los adultos son responsables de los niños y niñas y de su espacio de toma de decisiones; nadie pretende ni puede cambiar esto. La oportunidad de que los niños y niñas se autodeterminen y participen está siempre afectada por las creencias y las acciones de los adultos que son responsables de ellos en cada momento. Así, es importante que estos se clarifiquen *a ellos mismos* lo que piensan que es correcto y por qué. Otro elemento es el ejemplo de autonomía que dan los adultos/maestros.

En la vida cotidiana de las escuelas infantiles
Las sociedades modernas expresan sus ideales de enseñanza colectivos en leyes y planes educativos. La individualidad y la participación se sitúan en un lugar preferente. El individuo debería ser independiente, pero debe asumir responsabilidades respecto a los demás, debe defender la democracia y participar. Ya en las escuelas infantiles, las formas parlamentarias de la democracia (elecciones, parlamento de los niños, mecanismos como la constitución Kita, etc.) deberían garantizar los derechos de los niños y niñas, que deberían negociar sus intereses entre ellos y con los maestros. Los niños y niñas deberían poder sentirse capaces de defender las cosas que son importantes para ellos y comprender que vale la pena.

Ser tenido en cuenta y tener en cuenta
¿Y qué pasa con la libertad de los niños y niñas de tomar decisiones en las escuelas infantiles? Desde el nacimiento, cada niño utiliza los medios a su alcance para expresar sus sentimientos y comunicar sus necesidades; de esta forma muestra lo que está pasando en su programa educativo personal. Los maestros deben tener esto en cuenta y estar preparados para reconocer las señales del niño como un elemento más importante que su propio programa de enseñanza. La máxima es: los niños y niñas nos muestran lo que necesitan. Siempre, en todas las edades y condiciones.

Educación y relaciones
Los padres dan forma a las experiencias de relación de sus hijos, que dependen de ellos. En las escuelas infantiles, esto es diferente. Como su existencia no depende de nadie, los niños y niñas pueden establecer relaciones según sus inclinaciones, suponiendo que se les permita elegir libremente las relaciones. Esto es autonomía en una de las formas más elementales.
Para nosotros, el derecho de los niños y niñas a elegir libremente sus relaciones en todos los centros infantiles sería un hito en el desarrollo de una pedagogía orientada a las necesidades de los niños.
Sin embargo, no solo el hecho de elegir libremente las relaciones daría a los niños y niñas una experiencia formativa de autonomía. Hay oportunidades en muchos detalles aparentemente insignificantes de la vida cotidiana. ¿Tenemos en cuenta o ignoramos las declaraciones o expresiones de los niños y niñas? ¿Pueden comer cuando tienen hambre o tienen que esperar a la hora establecida para comer? ¿Se les permite dormir y despertarse de acuerdo con su ritmo biológico? ¿Deben participar en las actividades de la mañana o aceptar otras «ofertas» que no les interesan? ¿Estas ofertas son actividades obligatorias? Los niños y niñas aprenden demasiado a menudo en las escuelas que sus necesidades no cuentan para nada; lo que importa realmente son las intenciones pedagógicas de los adultos. La individualidad y la participación se convierten en actividades de enseñanza, que tienen poco que ver con la vida real de los niños y niñas. Lo que de hecho enseñan es que quien tiene el poder tiene derecho a decidir sobre mí, a determinarme.

Volviendo al punto de partida
La vida en los centros infantiles se puede organizar de forma que permita a los niños y niñas asumir cada vez más responsabilidad por sus acciones, sin que ello se convierta en una lección.
«¡Los niños y niñas no pueden hacer siempre lo que quieren!» Pero deberían poder. Deberían tomar sus propias decisiones sobre su tiempo, su juego, sus necesidades vitales y sus relaciones. Lo que quieren no es en absoluto aleatorio ni dirigido a perjudicar a nadie. El marco lo establecen los adultos, que, no obstante, prestan atención a que la voluntad propia de los niños y niñas vaya por delante del sentido de comunidad. Es el egocentrismo de Piaget. No pueden ponerse en el lugar de los demás sin haber ejercitado previamente su identidad.
«Como muy tarde en la escuela deben…» Quizá sí, pero no es razón para transferir los límites de la escuela en la primera infancia. En primer lugar, una «adaptación incondicional» ya no es uno de los objetivos de la educación; contradice la búsqueda de autonomía por parte de los niños y niñas. Tampoco permite alcanzar otro objetivo, que es el de asumir responsabilidades hacia uno mismo y hacia los demás. En segundo lugar, cuanto más construyan su personalidad en los años anteriores, más rápida y mejor será la «adaptación funcional» de los niños y niñas a las demandas de la escuela primaria.
«Los niños no saben lo que les conviene.» Es casi seguro que no lo saben menos que los adultos. Un niño que gira la cabeza a la hora de comer, o bien está harto, o no le gusta el sabor o el ritmo con el que le llega la comida es demasiado rápido. Un niño que sabe hacerse solo el lazo de los zapatos pero que aún así quiere que se lo haga un adulto, o bien busca contacto o pide atención. Los adultos no lo saben hasta que el niño les envía una señal.
Desde los primeros días de vida, los niños y niñas están preparados para asumir la responsabilidad de sus acciones. Y sus antenas están alineadas con su entorno social. Aceptan lo que se les ofrece. Aportan voluntad propia y sentido de comunidad, condiciones previas para la autonomía y la responsabilidad.

La **Dra. Gerlinde Lill** es asesora de educación autónoma y escritora; es cofundadora de NOA Berlin-Brandenburg (Netzwerk Offene Arbeit)

El **Dr. Roger Prott** es asesor y consultor de educación autónomo, y es miembro del Consejo Editorial de Infancia en Europa

¿Por qué es importante respetar las opiniones de los niños?

Barbara Röhrborn

No pretendamos que sabemos más de sus vidas que ellos mismos. No nos coloquemos como expertos. Tratemos a los niños y niñas seriamente, comuniquémonos con ellos como iguales y tomemos juntos las decisiones. Este es un enfoque en el que todos ganan.

Al igual que los adultos, los niños y niñas son ciudadanos. No son legalmente responsables de sus acciones, pero son miembros de sus comunidades y las decisiones que estas comunidades adoptan les afectan cotidianamente, desde la situación económica de sus familias hasta la forma que toman los parques. Dentro de unos años, estarán implicados en el proceso de toma de decisiones de sus comunidades. Vale la pena escuchar a los niños y niñas no solo por razón del futuro. Es vital porque, como afirma Gerison Lansdown,[1] los niños son personas *ahora*.

Alison Clark y Peter Moss[2] destacan la importancia de escuchar a los niños y niñas; entienden su voz no solo en el sentido verbal, sino también todo tipo de expresiones utilizadas por los seres humanos desde el nacimiento. La participación de los niños y niñas en las decisiones que les afectan se basa en la convicción de que los niños son expertos en sus propias vidas, no los médicos, los padres o los maestros. Las personas que son importantes para el niño contribuyen al contexto en el que el niño funciona, por eso debemos considerar su voz si queremos comprender su realidad.

Las voces de los padres, los hermanos, los maestros y los propios niños y niñas (verbales y no verbales, por ejemplo, fotografías o dibujos hechos por los niños) crean un mosaico específico que ilustra el entorno de los niños y niñas, qué y quién les gusta o no les gusta, qué esperan y qué sueñan, sin que los adultos hagan de ello una interpretación o un diagnóstico dirigidos. Este método también se puede aplicar en el caso de niños y niñas que no conocen la lengua de los educadores (niños muy pequeños, niños con algún trastorno de desarrollo integral, niños inmigrantes), y es una herramienta muy útil para comprender mejor cómo viven. Es también una herramienta de comunicación dirigida a crear diálogo y conversación, que cambiará de forma, pero que nunca se acabará.

Gerison Lansdown subraya que debería entenderse la participación de los niños y niñas no solo como el hecho de escucharlos, darles el derecho de expresar sus puntos de vista, sino que también hay que tomarse en serio sus opiniones y darles la consideración necesaria a la hora de tomar decisiones.

Alison Clark[3] describe dos ejemplos de implicación de niños pequeños en el diseño y el desarrollo de espacios: una escuela infantil y un nuevo centro infantil de Londres (que incluye, entre otras cosas, una escuela infantil y un parvulario). El primer caso tuvo como resultado el diseño y la remodelación de un edificio existente; el segundo caso consistió en la valoración de un centro de nueva construcción. Los coordinadores del proyecto empezaron por identificar arquitectos con ganas de participar en él. Uno de ellos organizó un taller para los niños y niñas donde estos tenían que construir con cajas un elemento que más tarde se incluyó en el diseño final de un componente anexo.

El proyecto duró nueve meses e implicó también al personal del centro, las familias y los niños y niñas desde tres años hasta la edad escolar. La primera fase del proyecto consistió en recoger los puntos de vista del personal sobre el nuevo espacio, y luego se centró en los niños y niñas y las familias. La última fase consistió en una serie de talleres sobre espacios para actividades al aire libre para los niños y las familias.

Tanto los adultos como los niños y niñas pasearon por el edificio y fotografiaron los lugares que eran importantes para ellos. Luego utilizaron las fotos para crear mapas del centro. Con los mapas y entrevistas a las familias y el personal, los coordinadores recogieron información sobre tres ámbitos críticos de los indicadores de calidad del diseño (ICD): *función* (por ejemplo, varios maestros señalaron que las puertas de vidrio permiten ver el espacio exterior y que los niños y niñas puedan observar muchas cosas interesantes que pasan), *calidad de la construcción* (por ejemplo, las familias señalaron que la temperatura interior del edificio depende del tipo de materiales utilizados), *impacto* (se refiere a la influencia que el edificio ha tenido en términos de percepción en cuanto a la «sensación»; por ejemplo, algunos miembros del personal describían algunos espacios como acogedores y relajantes).

Se utilizaron métodos similares para recoger información de los niños y niñas. Resultó que para ellos eran muy importantes los suelos (tanto dentro como fuera), los techos y el cielo, que miran más a menudo que los adultos. Unas fotografías de puertas y pasillos que hizo uno de los niños de tres años contenían imágenes tomadas desde su altura que hacían visibles muchos obstáculos en su camino. Otro tema importante para los niños y niñas era el de las marcas personales, elementos del espacio directamente relacionados con ellos, como por ejemplo fotografías de miembros de su familia, los límites establecidos en planteles exteriores con sus nombres en etiquetas.

La fase final del proyecto se centró en cambios en el espacio de juego exterior. Resultó que se estaba utilizando como espacio social y activo, pero había pocas posibilidades de tener espacios naturales, espacios privados y espacios creativos. Los arquitectos llevaron a cabo una serie de talleres en el espacio exterior con las familias y los niños y niñas. Para ampliar la perspectiva de los participantes sobre cómo los diferentes miembros del centro utilizaban y valoraban el espacio, cada participante llevó a otros a visitar el edificio y señalaba lo que consideraba que eran lugares importantes.

Se identificó así el jardín como la zona que requiere más trabajo. Los participantes compartieron sus visiones y sensaciones en relación con este espacio antes de dividirse en grupos para explorar posibles cambios. Los grupos hicieron dibujos y maquetas con cartón y plastilina para crear formas. Luego, utilizando muebles y tizas, probaron sus ideas sobre cómo disponer el espacio exterior del patio. Decidieron conjuntamente realizar los siguientes cambios: plantar árboles y arbustos, añadir peldaños a una de las salidas, utilizar espejos y murales en las paredes, poner maquetas de animales en el tejado. La última tarea de los grupos fue hacer una lista de ingredientes esenciales para un centro infantil para tres grupos de usuarios: niños, familias y profesionales. El objetivo era impulsar el debate de otros grupos de profesionales que trabajan en centros similares.

El estudio mostró, entre otras cosas, que los niños y niñas a menudo se sorprenden cuando los adultos les piden su opinión. Demostraron ser buenos observadores, capaces de describir su zona con detalle. Los autores del informe subrayaron que es especialmente importante no solo escuchar las opiniones de los niños y niñas, sino tener realmente en cuenta estas opiniones, y sugieren que los municipios consulten regularmente a los niños y los jóvenes, por ejemplo una vez al año, sobre el espacio que utilizan (por ejemplo, las escuelas) y otros temas que les afectan. Si los niños y niñas pueden tener un impacto real, aunque sea pequeño, en estas cuestiones, esto permitirá que construyan un respeto por sus propias necesidades y por las necesidades de otras personas, que desarrollen habilidades de negociación, que se sientan ciudadanos.

Barbara Röhrborn, psicóloga, coordinadora de proyectos e investigadora de la Fundación Comenius para el Desarrollo Infantil (Polonia). Después de cursar un posgrado en estudios de género en la Academia Polaca de las Ciencias, dirigió varias investigaciones e implementó proyectos en el campo de la democracia y la igualdad de género en la educación infantil.

Notas:

1. Lansdown, G. *Can You Hear Me? The Right of Young Children to Participate in Decisions Affecting Them*. La Haya: Bernard van Leer Foundation, 2005.

2. Clark, A., Moss, P. *Listening to Young Children. The Mosaic Approach*. Londres: National Children's Bureau y Joseph Rowntree Foundation, 2001.

3. Clark, A. (2007). *Early Childhood Spaces. Involving Young Children and Practitioners in the Design Process. L'Haia: Fundació Bernard van Leer*.

La actividad autónoma como forma de vida

Agnès Szanto

Según el diccionario Larousse de la lengua francesa, *autonomía* es la posibilidad de gobernarse con unas leyes propias, la posibilidad de decidir. La autora reflexiona sobre el concepto de movimiento libre, donde la alegría de descubrir, probar y experimentar del niño va acompañada por un adulto que observa para comprender, que reconoce y que confía.

Emmi Pikler pensaba que el niño, desde el nacimiento, «tenía aptitudes para la autonomía», una autonomía adecuada a su grado de desarrollo; que hay ámbitos en los que es capaz de «gobernarse», en los que «puede decidir» cosas que le afectan. «Decide», si se le permite, sobre la cantidad de alimento que necesita. «Nos dice» lo que, en el momento de la cura, le es agradable o desagradable. O, *si puede*, decide sobre el momento y el tiempo de descanso... Decide, pues, ¡si «le escuchamos»!, a su nivel y respecto de sus necesidades. Pero, si el adulto lo observa con atención, puede ver también cuál es su grado de actividad en el descubrimiento de sí mismo y de su entorno, por propia iniciativa, por él mismo. Si puede... por las condiciones del entorno que el adulto le propone.

Y si el adulto le da confianza de verdad, el niño o niña recoge el sentimiento (difuso pero real) de ser reconocido, de ser eficaz en relación con lo que le pasa.

La investigación en el terreno de la psicología ha mostrado que cualquier acto deseado por el sujeto y ejecutado de manera activa resulta más enriquecedor para él, tanto por las consecuencias inmediatas como por las lejanas, que los actos impuestos o seguidos.

En concreto, la actividad autónoma se constituye de este tipo de actos. El niño autónomo ejerce su voluntad, pone a prueba sus capacidades, su eficacia y también sus límites (todo ello va evolucionando con la edad...). Esta actividad autónoma es, para él, una fuente de múltiples aprendizajes psicomotores, socioafectivos y cognitivos. Aprende también a aprender, y, a la vez, elabora y cultiva la confianza en sus propios medios. La autonomía ofrece al niño o niña *el placer* de sentirse eficaz, en el sentido que nos indica el Larousse...

© Fundación AMI, Ecuador. «www.fundacionami.org.ec».

La mejor manera de convencerse de ello es la observación. Cualquiera puede tomarse tres minutos para hacerlo. Tomad papel y lápiz y mirad, sin intervenir, un niño que «está bien» y que se concentra en la experimentación del objeto que le interesa. Si escribimos rápidamente solo los hechos, al final descubrimos la riqueza de la acción, al tiempo que la capacidad del niño de estar concentrado un buen rato... El bebé boca arriba que se interesa por su propia mano, que apenas ha descubierto... El niño de diez meses que observa, boca abajo, cómo se comporta una cesta que lanza una y otra vez... El niño de dos años que pone la muñeca a dormir...

Además de la riqueza de la acción, en su rostro vemos la variedad de emociones que acompañan (o que motivan) estos momentos: la mayor parte del tiempo, percibimos un gozo profundo y serio, *interior*, que impregna la actividad.

Lo que propone la pedagogía de Pikler pretende garantizar al niño *la continuidad de su actividad autónoma*, es decir, permitirle vivir plenamente lo que sale de él, lo que le interesa, lo que le despierta curiosidad; en una palabra: descubrir el mundo que lo rodea por iniciativa propia.

La motricidad libre es la condición *sine qua non* de la continuidad de la actividad del niño pequeño previa al momento de caminar con seguridad.

La libertad motriz significa permitir al niño o niña, de cualquier edad y en un entorno seguro, descubrir, probar, experimentar, practicar y luego hacerse suya o abandonar cualquier forma de movimiento que desee; el adulto no lo coloca en ninguna posición ni lo incita a hacer ningún movimiento que el niño no sea capaz de hacer con facilidad gracias a un aprendizaje previo adquirido por propia iniciativa en el transcurso de su actividad autónoma.

La constante necesidad del niño de moverse se cumple gracias a esta libertad en un entorno adaptado a él, donde, entre otros elementos, se tiene especial cuidado con los juguetes, simples y adecuados a su edad, que son objeto de su interés y de su acción de investigación.

Pero debemos precisar: su motivación, *su voluntad* están arraigadas en un estado afectivo satisfactorio garantizado por los padres, los educadores, las personas cercanas que se ocupan del niño o niña con solicitud. Libertad motriz no es sinónimo de abandono.

Puede, así, «gobernarse», puede «decidir» qué quiere hacer.

Una de las características fundamentales del uso cotidiano de la libertad motriz es la capacidad del niño o niña, durante la actividad de juego, de *no ponerse en peligro en relación con su grado de desarrollo*: incluso los aprendizajes tomados por propia iniciativa se sustentan en una serie de capacidades que han llegado a la madurez. Si tiene libertad de movimiento, se organiza para sentirse en equilibrio en función de lo que «sabe», de lo que ya ha aprendido, probado y perfeccionado.

Podemos constatarlo en la armonía y la fluidez del desarrollo de sus movimientos.

Así, un niño autónomo, mientras no sepa sentarse ni, mucho menos, aguantarse sentado solo –dado que nadie lo coloca en esta posición–, nunca estará sentado. Cuando, llegado el momento, intente sentarse (cuando el grado de madurez le permita alcanzar un equilibrio más complejo), también estará preparado para volver atrás, con movimientos armoniosos, a posturas previamente asimiladas…

Igualmente, cuando aprende a caminar, después de todas las posturas y movimientos intermedios, siempre por iniciativa propia, se siente seguro. No hay ruptura *en la necesidad, en la exigencia de una sensación de seguridad postural*: nos lo demuestra porque sigue siendo armonioso.

Evidentemente, el desarrollo de los movimientos no se detiene con el caminar.

Si observamos a los niños y niñas más grandes en acción, vemos también su necesidad de moverse, por placer, pero también para equilibrar fisiológicamente los momentos intensos de atención y de reposo. Si el adulto le garantiza las condiciones, el niño más grande querrá enfrentarse a nuevos retos, con el mismo esfuerzo y espíritu de investigación, con placer y alegría. Correr, saltar, trepar y volver a bajar, experimentar la altura y la profundidad, o más tarde los patines de ruedas, la bicicleta, etcétera, son muchas novedades para asimilar, para dominar con la misma progresividad y la misma paciencia… con tanta mayor seguridad, confianza y placer que el niño o niña será libre de elegir el momento, libre de tomarse el tiempo que necesite… en una palabra: si es autónomo. Es el precio de su prudencia, su placer y su confianza en sí mismo.

***E**n el contexto de la investigación de la psicología infantil, el desarrollo de la motricidad por iniciativa propia, de una forma fluida, armónica y segura, y la interacción con el adulto, también por iniciativa propia, son «conceptos» totalmente nuevos.*

La actividad autónoma se inscribe dentro de este marco: *no es un método, no son momentos más o menos concedidos al niño o niña. Es una forma de vida.*

© Fundación AMI, Ecuador. «www.fundacionami.org.ec».

Agnès Szanto es psicóloga; sus ideas se basan en la psicología genética, sobre todo de Henri Wallon. Tiene un doctorado de investigación sobre el desarrollo motor en la primera edad, investigación centrada en los descubrimientos de Emmi Pikler. Ha trabajado en escuelas infantiles, sobre todo con Geneviève Appell. Hace formación en Europa, en América del Sur (con Myrtha Chokler) y del Norte (con Anna Tardos).

Bibliografía

Szanto-Feder, Agnés. *Lóczy: ¿Un nuevo paradigma?* Mendoza: Ediunc, 2006.

Los derechos de los niños no son derechos pequeños

Ankie Vandekerckhove

El ámbito de la pedagogía es el ámbito de los derechos humanos
(E. Verhellen, Universidad de Gante)

Feliz cumpleaños a la Convención sobre los Derechos del Niño

Cuando hablamos sobre autonomía de los niños y niñas, siempre en un equilibrio adecuado con el apoyo y la protección, no podemos olvidar la Convención sobre los Derechos del Niño. Esta convención de las Naciones Unidas es la convención más mayoritariamente y más rápidamente ratificada de la historia, con solo dos países del mundo ausentes (EEUU y Somalia). El 20 de noviembre, el mundo entero celebró su 25 aniversario, pero aunque la Convención ha alcanzado la mayoría de edad todavía queda bastante trabajo por hacer: darla a conocer, discutir cómo deberíamos implementarla y valorar cómo se está poniendo en práctica. Lo que hizo la Convención fue poner fin al debate sobre si los niños y niñas son ciudadanos de pleno derecho o no. Ahora ya está claro que la edad por sí misma ya no es un criterio válido para excluir a nadie y que los niños y niñas son agentes activos, personas reales con opiniones y deseos, y no solo los adultos de mañana.

Cuando mencionamos los «derechos del niño», la gente a menudo piensa en los niños mayores y los adolescentes. Con demasiada frecuencia, los bebés y los niños pequeños quedan excluidos, si bien la Convención es muy clara: afecta a todos los niños y niñas, desde el nacimiento hasta la mayoría de edad. Asimismo, en la literatura la primera infancia y los derechos de los niños y niñas a menudo no se relacionan, una lástima. Algunos documentos importantes al respecto son, por ejemplo, la Observación General del Comité sobre los Derechos del Niño (2005) «Implementación de los derechos del niño en la primera infancia» (véase *www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/GeneralComment7Rev1.pdf,* en inglés) o documentos de la Unión Europea como la Recomendación de la Comisión (2013) «Invertir en la infancia: romper el ciclo de las desventajas» (véase http://bit.ly/1DKqXcq, en castellano), o la Comunicación de la Comisión (2011) «Educación y cuidados de la primera infancia: ofrecer a todos los niños la mejor preparación para el mundo de mañana» (véase http://bit.ly/1PYlypI, en castellano).

Las 3 P

Una de las descripciones de los derechos del niño utilizadas más habitualmente es la que se llama la de las 3 P.

- La más revolucionaria, en 1989, cuando la Convención fue unánimemente adoptada en Naciones Unidas, fue la Participación. Los niños y niñas tienen el derecho de ser escuchados. Pueden debatir, dar significado al mundo en el que viven o simplemente balbucear. El artículo 12 no establece ningún límite de edad en el ejercicio de este derecho, y dice que deberíamos tomar en serio las opiniones de los niños y niñas. El peso que otorgamos a estas opiniones o deseos, no obstante, difiere. Sin embargo, las opiniones de un niño de 16 años no son automáticamente más importantes o válidas que las de un bebé. Cualquiera que tenga un poco de experiencia sabe hasta qué punto la voluntad de un bebé puede condicionar la vida, sobre todo en medio de la noche. Y, si bien puede haber espacio para la negociación con un adolescente, no hay mucho con un niño hambriento de once meses...

- También existe la más conocida Protección. Si bien los niños y niñas no

© Caroline Boudry, VBJK

siempre son tan diferentes de los adultos (la mayoría de adultos también siguen evolucionando, nadie está nunca «acabado»), necesitan más apoyo y protección para salvaguardar su desarrollo holístico. Los adultos tienen una responsabilidad muy seria en este ámbito, tanto los padres como los gobiernos y los profesionales (y, preferentemente, todos juntos).

- En tercer lugar, tenemos la Provisión de servicios. Los niños y niñas de todas las edades tienen el derecho de acceder a servicios como la educación, la sanidad, la vivienda y disfrutarlos. Los servicios para la primera infancia se incluirán también en esta lista de servicios básicos.

Junto a estas tres categorías de derechos, podemos decir también que los niños y niñas tienen derecho a la educación infantil, en la educación infantil y a lo largo de la educación infantil.

Los niños y niñas tienen derecho a una educación infantil de calidad

A pesar de que el artículo 18 de la Convención (sobre responsabilidades parentales) habla solo de la atención a la infancia de los hijos de padres que trabajan, me atrevo a decir que esto debería contemplarse en el contexto de la época en que se escribió la Convención. Los redactores de la Convención, así como también el Comité de los Derechos del Niño en la actualidad, repiten constantemente que esta Convención es un documento vivo, y que los derechos son indivisibles e interdependientes y que se deberían leer en conjunto. Combinado con el artículo 2 sobre no discriminación, hay también el artículo 3.3, que dice que: «Los Estados parte se asegurarán que las instituciones, servicios y establecimientos encargados del cuidado o la protección de los niños cumplan las normas establecidas por las autoridades competentes, especialmente en materia de seguridad, sanidad, número y competencia de su personal, así como en relación con la existencia de una supervisión adecuada.»

Los niños y niñas tienen derechos EN la educación infantil

Quizás el derecho más importante EN la educación infantil es el de participar, pertenecer, ser escuchado. La *participación* se puede dar de muchas maneras, no solo verbalmente. Por ejemplo, los bebés pueden llorar de muchas formas diferentes. Dejarlos llorar, sin duda, no es una opción. Intentar «leer» al bebé para comprender qué quiere y responder es una forma de dejar que los bebés expresen sus sentimientos o sus necesidades. Dejar que los niños y niñas hablen de sus fotografías de las familias colgadas en la pared es también una manera de permitirles aportar cosas de su vida al centro. Otro ejemplo podría ser la forma en que los niños pequeños se implican en las comidas, y cómo y cuándo se sirven o se elige la actividad. Puede que un niño no tenga nada de hambre mientras que otro se podría comer dos platos. En algunos centros de educación infantil los niños y niñas empiezan muy pronto a ayudar a poner la mesa, a servirse la cantidad de comida que quieren. Esto se puede utilizar en un sentido pedagógico para estimular la autonomía, y a la vez es una forma de validar sus derechos. En términos generales, los servicios de calidad miran por el mejor interés del niño, lo que al mismo tiempo es un principio de la Convención.

Los niños y niñas tienen derechos A LO LARGO DE la educación infantil

Es un hecho sabido y comprobado que los niños pequeños se benefician de la educación infantil de muchas formas (suponiendo que la calidad esté garantizada). Estos efectos positivos conllevan mejores posibilidades de éxito en la educación posterior, así como efectos positivos en muchas más áreas que simplemente la cognitiva, como el desarrollo socioemocional y físico. Su mundo se está abriendo, y sus perspectivas pueden expandirse e inspirarse a través de la relación con otros niños y niñas, otras familias, aprendiendo a manejarse con otras costumbres y recibiendo motivaciones que nunca hubieran recibido encerrados en su casa. A través de la educación infantil crecen en el mundo y en la sociedad que los rodea. Algunas buenas prácticas pueden, además, lanzar un mensaje al mundo: que los niños pequeños son también parte de esta sociedad, que tienen derecho a ocupar su lugar y su espacio. Por ejemplo, sacarlos fuera del centro, visitar la panadería o el súper del barrio, hacer paseos u organizar juegos en el parque son maneras de mostrar el mundo que los rodea y del que también forman parte.

En general, hay que tener claro que la calidad de la educación infantil y los derechos de los niños y niñas están estrechamente vinculados, y que el lenguaje pedagógico y el jurídico pueden contemplar las mismas perspectivas sobre lo que es «el mejor interés del niño», una de las directrices de la Convención.

Ankie Vandekerckhove fue la primera comisaria para los derechos del niño en Flandes (1998-2010) y actualmente es coordinadora de proyectos en VBJK, Centro para la Innovación en los Primeros Años, de Gante. Es miembro del Consejo Editorial de *Infancia en Europa*.

((Artículo basado en el publicado en KIDDO, 2014/7, pp. 34-35, «Recht van kleinekinderenzijngeenrechtjes».)

Podéis leer el texto completo de la Convención sobre los Derechos del Niño en este enlace: *http://bit.ly/1HcEz6z*

La educación de la infancia, entre la protección y la autonomía

Slavica Bašic

En este artículo Slavica Bašic plantea los límites del desarrollo de la autonomía de los niños y niñas y nuestra percepción del concepto de la autonomía del niño.

En las relaciones cotidianas con los niños y niñas, los maestros reflexionan sobre los posibles caminos que se pueden seguir cuando se desarrollan actividades educativas. ¿Hasta qué punto deberíamos potenciar la autonomía y cuál sería la edad y el grado de desarrollo adecuados en los que se puede y se debe introducir? En este contexto, ¿qué da sentido a la individualización? ¿Qué se podría considerar como abrumador, como sobrecarga e incluso como traumatizante? Por otro lado, ¿qué se podría considerar como sobreprotección? Y, todavía, unas cuestiones ya olvidadas pero bastante actuales en la práctica: ¿qué clase de límites habría que poner a los esfuerzos de los niños y niñas por su autonomía, su demanda de participación en la toma de decisiones y en actividades? ¿Dónde podemos encontrar criterios para intentar responder a estas cuestiones? Depende de la forma en la que los pedagogos y los maestros entiendan el concepto de autonomía de los niños y niñas.

Así, pues, es útil distinguir entre la teoría actualmente dominante de la emancipación del niño y los conceptos pedagógicos paternalistas de autonomía. El concepto pedagógico paternalista percibe a los niños y niñas como seres que se desarrollan individualmente pasando por ciertas fases, que comienzan con una dependencia total de los adultos y terminan con la plena autonomía respecto de los adultos y la transición a la autoeducación. Este camino requiere la crianza y la asistencia por parte de los adultos. El apoyo y la guía en el ámbito del desarrollo de valores (socialización) solía ser el reino donde los maestros y educadores encontraban el sentido de su tarea.

La pedagogía de la emancipación se centra en un niño competente, independiente, autónomo, un niño sujeto de su propio desarrollo, que depende de la autoeducación y la autosocialización. Esta imagen del niño proviene de la «necesidad de autodeterminación» que se observa desde la perspectiva de la posición del niño en la sociedad, y no se asocia a las fases de desarrollo que atraviesa el niño. Cualquier intento de describir cualquier tipo de emoción, opinión o experiencia concreta en una cierta fase de la vida que pudiera llevar a plantear cuestiones sobre qué es «adecuado para el niño», cuál es «el momento de…», «la medida adecuada de independencia» se identifica como un *adultismo* y es rechazado. A pesar de que el movimiento por los derechos del niño hizo mucho por los niños y niñas, cuando se trata de pedagogía el abandono de algunos conceptos sobre qué significa «ser un niño» llevó a una mayor inseguridad de los maestros y a numerosos problemas en lo que respecta a la socialización de los niños y los jóvenes.

Estudios recientes sobre la conducta juvenil (Steinberg, 2001; Hassenstein, 2007), así como las repetidas demandas de «poner límites», de una «buena autoridad» (Bergman), de «la nueva autoridad» (Omer), de «relaciones estables con adultos» (Wustman, 2004), de una «orientación educativa» (Huether, 2013), desafían el concepto del niño como «actor social» y «colaborador en la educación». Pero ¿nos enfrentamos simplemente a una nueva norma de socialización establecida para el niño, o se trata en realidad de una característica antropológica y psicológica innata del niño? ¿Hasta qué punto puede

© EBM El Niu, Sant Cugat del Vallès

tratarse de una idea de autonomía que, con la defensa de una infancia diferente, lo que hace es crear también oportunidades para que los adultos se liberen de su parte de responsabilidad?

La pedagogía emancipadora percibe a los niños y niñas no como jóvenes ciudadanos que se están preparando para tomar parte en la vida de la sociedad, sino que considera que, desde el nacimiento, son parte activa y tienen el derecho de ser informados sobre su posición e invitados a participar en la toma de decisiones. Esto se refiere tanto a las comunidades donde viven los niños y niñas (sobre todo las familias) como a las instituciones educativas (escuelas). Como ciudadano racional, activo y autónomo, el niño es

igual que los adultos, y, por otra parte, las «responsabilidades educativas / pedagógicas» y el «papel defensor» de los adultos hacia los niños y los jóvenes se reducen o se convierten en totalmente obsoletas. En línea con estas nociones, el único concepto que se contempla como positivo es el de una escuela donde el niño independiente tiene la libertad de elegir y se le ofrecen numerosas actividades. Sin embargo, la realidad cotidiana muestra que los niños y niñas viven su libertad sobre todo a través de «la libertad de elección» o «el principio de deseo» y «la elección entre opciones». Mayoritariamente, esto se hace realidad a través de la elección entre las opciones potenciales que se ofrecen: ¿prefieres dar clase de piano o de violín, o ninguna? ¿Te gustaría dar clases de natación o de escalada, invitar a Iva o a Maja a tu cumpleaños, jugar fuera o quedarte en casa a jugar con el ordenador, dormir en la escuela infantil o no?, etc. Pero, además de este tipo de autonomía, también hay otro que hace referencia a los deberes y obligaciones. Este tipo de autonomía está en correlación con la responsabilidad en la realización de tareas y el cumplimiento de los requerimientos de la vida diaria, donde no se trata de la «libertad de elección», sino que más bien son aceptados como axiomáticos y percibidos como una aportación y contribución a la vida de la comunidad donde vivimos.

No obstante, «poner límites», crear estructura, orden y un clima de seguridad requiere una disciplina también de los adultos, y supone además la responsabilidad de los adultos en cuanto a la relación pedagógica, el reconocimiento del niño y la empatía. Teniendo esto en consideración, podemos analizar la cuestión de si esta demanda de independencia de los niños y niñas podría en realidad disfrazar la necesidad de los adultos de liberarse de parte de su carga y transferir su responsabilidad al niño lo antes posible, y también de si esta demanda es más un signo de los tiempos en términos de aumentar las capacidades de los niños y niñas (cuando son maduros) para que sean ciudadanos más flexibles, manipulables y móviles y que encajen en las demandas de las sociedades modernas.

© EBM El Niu, Sant Cugat del Vallès

Desde la perspectiva del niño, el motivo central de su desarrollo es la independencia como capacidad para la acción independiente responsable. Las señales visibles de autonomía son de gran importancia para el desarrollo de la personalidad y el sentimiento de autoestima. Y los sentimientos de autoestima, autoconfianza y de una autoimagen realista solo se pueden desarrollar si permitimos al niño crecer según sus capacidades, su propio «plan de desarrollo» personal (Montessori), es decir, si no les apresuramos o frenamos en el desarrollo de sus capacidades. Estudios sobre la perspectiva infantil confirman que los niños y niñas necesitan padres y maestros que les permitan un espacio de libertad y de participación en temas importantes (para ellos) adecuado a la edad, pero que también valoran mucho la convivencia, la proximidad, la seguridad, la confianza, el sentimiento de aceptación y de pertenencia (Oberhuemer, 1994). La clave para crear un equilibrio óptimo entre vínculo e independencia radica en la visión que tiene el maestro del niño como una persona en desarrollo, en el reconocimiento y el respeto de la persona que es el niño, con todas sus características, y en que le ofrezca el entorno material como espacio para que examine las propias capacidades libremente para practicar la resolución de problemas y la colaboración con compañeros y adultos. Los niños y niñas necesitan la presencia de los padres y los maestros, y que puedan confiar en ellos, y que tengan la capacidad de ofrecerles orientación en este mundo lleno de opciones. No se trata de una demanda de volver a la autoridad del «rol», sino de crear «la nueva autoridad» (Omer), que estará presente en las vidas de los niños y niñas con la tarea de ofrecer orientación en valores y un modelo adecuado de estilo de vida. Por lo tanto, la solución no radica en la autonomía respecto de los adultos desde las primeras edades, sino en el concepto de relación pedagógica, en que la autonomía se alineará con las fases del desarrollo y se desarrollará como una autonomía más productiva, es decir, madurez del desarrollo, capacidad de juicio y responsabilidad.

Slavica Bašic es profesora de pedagogía y educación infantil en la Universidad de Zadarin, Croacia.

¡Nos divertimos! Aprendizaje autónomo en talleres

Marion Tielemann

Las escuelas-taller son espacios donde los niños y niñas pueden ser activos, solos o con otros niños y niñas, de acuerdo con su autonomía y con sus necesidades de desarrollo.

Según mi idea de libertad, «autonomía» significa el máximo de libertad de estilo de vida, también para los niños y niñas. Su libertad se ve limitada por los derechos de los demás niños y niñas. Sin embargo, estos límites no los establecen las teorías educativas ni los deseos de los maestros.

En los espacios de los talleres los niños y niñas deciden libremente dónde, con quién y durante cuánto tiempo quieren explorar, investigar o experimentar. Los educadores (maestros, educadores sociales y educadores en general) acompañan el proceso de aprendizaje individual de cada niño. Trabajan en el contexto del espacio del taller, los materiales y los niños, sin imponer sus intereses educativos personales a la libertad de los niños y niñas.

La idea de un aprendizaje intrínsecamente activo no es nueva. Muchos educadores progresistas han desarrollado modelos educativos similares, sobre todo para escuelas, universidades y centros de formación de maestros (por ejemplo, J. Dewey, P. Freire, J. Pestalozzi, C. Freinet, M. Montessori y E. Key).

¿Por qué, pues, en el caso de los niños y niñas el proceso de aprendizaje autónomo y autodirigido no ha cuajado en las instituciones educativas? ¿Cómo es que nuestro sistema escolar sigue basado en gran medida en las clases magistrales, con un currículum implementado por los maestros que decide qué y cuándo debe aprender el niño?

¿Es a causa de los niños y niñas?

Según los propios educadores, no es a causa de los niños y niñas.

És innegable que los niños y niñas son «aprendices natos» que tienen el poder y la voluntad de avanzar en su desarrollo de forma independiente e individual. Todos los planes educativos y de desarrollo infantil de los dieciséis estados federados alemanes se basan en esta asunción.

En el enfoque de Reggio Emilia (Italia), los niños se perciben lógicamente como «seres competentes», porque están dotados del arte de la exploración y de los «cien lenguajes», y son, por lo tanto, los constructores de su propio saber.

¿Es a causa de los equipamientos disponibles en los centros infantiles?

Las escuelas infantiles suelen tener un amplio abanico de materiales que suelen estar encerrados en armarios. No están al alcance de los niños y niñas para que los exploren, sino que los saca el maestro para la lección concreta que se desarrolla en la clase.

¿Por qué, pues, los adultos no confían en que los niños y niñas sean capaces de avanzar autónomamente en su desarrollo?

En su libro *Vom Gehorsam zur Verantwortung: Für eine neue Erziehungskultur* («De la obediencia a la responsabilidad: por una nueva cultura educativa»), el reputado autor danés Jesper Juul habla sobre cómo la transformación de una sociedad autocrática a una democrática ha modificado las relaciones adulto-niño y la importancia de la familia, y ha dejado en una posición de inseguridad a los educadores infantiles. Las experiencias vitales de la infancia de muchos de estos educadores fueron autocráticas. Las lecciones escolares no eran autónomas, sino que eran un tiempo predeterminado por otros donde los estudiantes aprendían a dar las respuestas que los maestros esperaban.

Los maestros no tienen claro cómo debería ser un taller, qué hacen los niños y niñas, en qué actividades pueden participar, cuál podría ser la misión educativa del maestro y dónde acaba la libertad. No obstante, hubo educadores valientes que nos dieron la oportunidad de experimentar este giro pedagógico en Europa hace ya más de treinta años. La singularidad de cada niño era entonces, y vuelve a serlo ahora, el centro mismo de la tarea educativa, y la labor del maestro vuelve a ser, como lo fue antes, implementar este cambio con coherencia.

Esto tiene un efecto importante en la cooperación dentro del equipo de un centro infantil, así como en la colaboración educativa con las familias, que sigue siendo aún hoy una cuestión central en Alemania. El concepto de libertad tiene un papel importante como elemento clave de desarrollo.

Por lo tanto, ahora me gustaría explicar el éxito de las escuelas-taller.

Los niños y niñas aprenden de forma autónoma, autodirigida, si el entorno responde a sus necesidades de desarrollo. Un clima ordenado, relajado y libre favorece su actividad autónoma. Necesitan amigos y tiempo para implementar sus ideas. Les va bien contar con unos educadores motivados que trabajen con placer, alegría, coraje y energía.

A los niños y niñas les encanta divertirse. ¡Aprender a través del descubrimiento les divierte!

Un taller de aprendizaje para niños y niñas de cinco y seis años: de las letras a los números

En el taller de construcción, Laure, Jan y Ben utilizan elementos de un juego de construcción de piezas metálicas para formar letras. Montan las letras atornillando piezas pequeñas y grandes con tornillos y tuercas. Hablan sobre lo que están haciendo y están contentos de su invento. Las letras no solo pueden estar hechas de barro o estar escritas, sino que también se pueden construir con piezas metálicas. Laure coge la W mayúscula, estira sus piezas para alargarlas y todos se preguntan cuánto miden las barras metálicas cuando están conectadas.

***B**en: «¡Parece un poco como una regla!»*

Laure: «¿En serio? ¡Es verdad! ¿Por qué no construimos una regla que abarque toda la sala?»

***L**es gusta la idea, y van cogiendo una barra tras otra y las unen con tornillos y tuercas. Cinco niños más se acercan y lo miran sorprendidos. Pronto necesitan ayuda. La regla hecha de barras metálicas se está haciendo más larga, y necesitan la colaboración de otros niños y niñas.*

***J**an tiene una idea y pregunta: «¿Por qué no medimos el vestíbulo con la regla que hemos construido?»*

Todos se muestran encantados, pero Malte observa: «No sabemos cuánto es un metro. ¡Nuestra regla no tiene números!»

***L**aure: «En el taller de matemáticas hay una barra de medir que hace un metro. La podemos utilizar.»*

***J**an: «Sí, y yo escribiré cuántas veces cabe en nuestra regla.»*

***E**ntre diez niños y niñas llevan la larga regla de metal con mucho cuidado por todas las salas hasta el vestíbulo. Cada metro está marcado con una línea sobre un papel.*

***A**l final del taller todos los niños y niñas se sientan y hablan sobre lo que han experimentado y aprendido ese día. Los niños y niñas hablan de su regla metálica de 16 metros y la educadora comparte sus observaciones y expresa su admiración.*

Una escuela de primaria y secundaria: preparación de un viaje de estudios

Los niños y niñas que tienen entre nueve y doce años preparan individualmente el viaje.

***U**n estudiante de diez años está interesado en la catedral de Ratzeburgo. Busca información en los libros y en Internet sobre la catedral y sus características y decide hacer una maqueta de cartón del edificio. Un estudiante de doce años quiere colaborar con él. Imprimen imágenes de satélite y consiguen numerosos libros con fotos de la catedral. Piensan juntos cómo reducir la escala, quién hace qué y cómo hacer que la catedral parezca lo más real posible. Dibujan el plano del suelo del edificio reducido y empiezan a trabajar. ¡No todas las paredes les salen bien a la primera! Prueban varias cosas. A lo largo de los siguientes días prueban soluciones para las ventanas, diferentes alturas de los muros y decoran el tejado. Así van pensando la catedral en todos sus detalles, desde las ventanas de celosía hasta la cruz de la aguja.*

***U**na semana después, orgullosos, los dos chicos terminan su minicopia de la catedral de Ratzeburgo y la presentan a sus compañeros.*

Profesionalidad de los educadores de los talleres

Los educadores son los huéspedes de los talleres. Son responsables de crear un entorno bien preparado y un clima relajado donde cada niño y niña se sienta aceptado y valorado.

Los educadores son responsables de la calidad de la relación. Siguen los pasos del niño y demuestran un interés real por su funcionamiento independiente. Esto produce una relación entre ellos en la que ambos se consideran el uno al otro como aprendices.

Cuando trabajan en un taller, los educadores se adentran en un territorio educativo desconocido: ya no organizan la rutina diaria preparando diferentes juegos o corros donde enseñan algo a los niños y niñas.

Viven a los niños y niñas en su autonomía, su propia actividad y creatividad, y es bueno para todos ellos.

***A** lo largo de toda la vida he defendido la necesidad de la libertad de elección, la independencia de pensamiento y la dignidad humana. En cualquier caso, creo que una libertad real e interior no se puede dar, ni siquiera se puede conquistar, solo se puede construir por sí sola como parte de la personalidad y, por lo tanto, no se puede perder. (Maria Montessori)*

Marion Tielemann, Instituto para la Competencia Pedagógica, Hamburgo.
www.mtielemann.com

El bienestar como base para la autonomía: la experiencia de Balmaseda

Maestras de la *ikastola* Zubi Zaharra de Balmaseda y Alexander Barandiaran

La formación y reflexión conjunta de todo el equipo de la escuela Zubi Zaharra provoca cambios en la organización del centro, donde se debate sobre los materiales que están a disposición de los niños y niñas, el papel del maestro o cómo se estructuran el tiempo y las propuestas que se ofrecen, entre otros aspectos.

La *ikastola* Zubi Zaharra (El Puente Viejo) se encuentra en Balmaseda, un municipio de la comarca vizcaína de Las Encartaciones y primera villa por fundación del territorio histórico y provincia de Vizcaya en Euskal Herria. El centro forma parte de una red de escuelas concertadas llamadas *ikastolas*, donde son fundamentales el idioma y la cultura vascos y el arraigo en el pueblo. El hecho de pertenecer a la red de *ikastolas* ha representado un gran beneficio. La red hizo mucho esfuerzo para preparar materiales que pudieran ayudar a la práctica docente, alrededor del proyecto llamado Urtxintxa. En los últimos años este material ha vertebrado la acción docente de la ikastola, pero en ocasiones también ha supuesto una práctica demasiado restrictiva. El protagonismo lo tenían las maestras, y las niñas y los niños seguían las unidades didácticas dictadas por el proyecto Urtxintxa.

Después de diez años con el proyecto, las maestras de Zubi Zaharra, en una reflexión constante sobre su práctica, decidieron introducir cambios importantes en su funcionamiento. Hace cinco años empezaron a repensar el proyecto pedagógico, y concluyeron que necesitaban formación para ser coherentes entre lo que escribían y su práctica diaria. Optaron por iniciar un proceso de cambio con la ayuda del grupo de investigación Hazitegi de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Mondragon Unibertsitatea. Este grupo se centra en la concreción y construcción de contextos de desarrollo ecológico de los niños, uno de los cuales es el contexto escolar.

El curso pasado un profesor integrante del grupo Hazitegi inicia un proceso de formación centrado en la investigación-acción. Durante las diferentes sesiones, se trataron aspectos relacionados con las bases del desarrollo humano, las respuestas de los adultos y la organización de los espacios, el tiempo y los materiales. Se hizo reflexionar al equipo sobre su interés concreto en el cambio y qué decisiones había que tomar (en este caso se optó por el trabajo organizado en rincones). Los maestros diseñan las estancias y sus materiales, de acuerdo con los objetivos marcados y los criterios de evaluación que se proponen. Pasado el proceso de reflexión y cambio, la valoración es muy positiva; tanto es así, que deciden que profundizarán en este camino y poco a poco dejarán de lado las unidades didácticas y las rutinas que utilizaban anteriormente.

La base para el diseño de diferentes experiencias fue la libertad, libertad para elegir qué hacer, las propuestas para la experimentación a partir de materiales cotidianos, el respeto por los ritmos y la diversidad del aula.

Desde una mirada retrospectiva centrada en la autonomía, las educadoras señalan lo siguiente: «Han cambiado muchas cosas desde entonces; una de las más significativas ha sido el desarrollo que los niños y niñas han experimentado en el ámbito de la autonomía. Este avance se manifiesta sobre todo en tres aspectos: organización del tiempo, organización del espacio y materiales.»

Sobre la organización del tiempo

La organización del tiempo la teníamos muy delimitada. Las nueve era la hora de entrada. Todos los niños tenían que entrar a la misma hora, y lo mismo ocurría con la hora de salida.

Una vez en clase, el proyecto Urtxintxa proponía hablar todos juntos en círculo. Los temas variaban (lo que habían hecho el día antes, un tema concreto que quería la *andereño* o maestra, temas que proponía Urtxintxa...). A las diez salíamos al patio y a la vuelta era el momento del cuento, y luego el de la ficha, hasta que llegaba la hora del segundo patio.

Con el proyecto que estamos construyendo, las entradas y salidas de la *ikastola* son flexibles. Una vez en clase, los niños y niñas eligen cuánto tiempo pasan en cada propuesta.

Sobre la organización del espacio

Con Urtxintxa la organización de los espacios consistía en dos ámbitos principales. Uno era el corro, donde hablábamos o explicábamos el cuento. El otro espacio tenía mesas y sillas para que los niños y niñas pudieran hacer las fichas de los cuadernos de trabajo.

Hoy en día, dentro de cada estancia de infantil tenemos cuatro espacios: experimentación, expresión, construcción y juego simbólico.

Como ocurre con la organización del tiempo, la gestión de los espacios está en manos de los niños y niñas, que eligen qué espacio les conviene según sus necesidades.

Sobre los materiales

Los materiales propuestos por Urtxintxa eran, entre otros, el cuaderno de trabajo, cuentos o un CD. Aparte de estos materiales sugeridos, en nuestras estancias había algunos juguetes, la mayoría de plástico.

Con el nuevo proyecto, los materiales son diversos y a menudo naturales (madera, arena, frutas, piedras, etc.). Son materiales muy simples, y el uso que se hace de ellos depende de la maduración del niño que los utiliza. Con ello respetamos todos los ritmos de desarrollo que pueda haber en nuestros grupos.

La sesión de psicomotricidad también ha experimentado un cambio significativo. El curso pasado eran circuitos o propuestas muy cerradas o dirigidas. En cambio, este curso tienen total libertad de movimiento y son ellos los que deciden qué hacer o crear y a qué jugar.

El curso pasado utilizábamos el espacio de psicomotricidad y el patio; este curso hemos añadido el parque municipal, que permite realizar otro tipo de actividades que son imposibles en los otros dos espacios destinados a la psicomotricidad.

En cuanto a nosotros, las maestras, el cambio ha sido muy positivo y significativo. Venimos a trabajar mucho más contentas. Empezar a construir el proyecto desde la raíz nos ha permitido aprender mucho en el proceso, lo estamos construyendo todo, y para ello estamos escogiendo mucha información significativa y la estamos trabajando. Las relaciones que tenemos con los niños y niñas son muy positivas, la vivencia es mucho más agradable para todos, tenemos muchas menos conductas agresivas.

Este curso, el equipo de maestras ha decidido continuar profundizando en la libertad de elección, en la definición de los rincones adaptados a las necesidades de los niños y niñas, en la experimentación y en dejar el protagonismo a los niños y niñas para poder estar pendientes de los procesos que vive cada uno. Acabaremos diciendo que, para que los niños experimenten bienestar, necesitan libertad, y si están bien se activa la capacidad innata de autonomía, de manera que su desarrollo es armónico, son felices.

Maestras de la *ikastola* ZubiZaharra de Balmaseda: Pili Berrueta, Eneritz Zulueta, Josune Ureta, M. Jose Gastaka, Sonia Sainz, Leticia Agustino, Olaia Zulueta, Yolanda Zabalbeitia, Agurne Terreros, Bea Jacquinet, Maria Ariño.

Alexander Barandiaran – Grupo Hazitegi. Profesor de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Mondragon Unibertsitatea.

Fotografías de ikastola Zubi Zaharra

El papel del adulto en los procesos educativos

Gino Ferri

El autor reflexiona sobre el papel del adulto en los procesos de autonomía de los niños y niñas. El concepto de escucha, la observación, la documentación y la planificación se convierten en elementos esenciales que están en estrecha relación, y que promueven unos contextos de aprendizaje significativos.

Identidad del niño y papel del adulto

A partir de los últimos decenios del siglo pasado, el arraigo progresivo del paradigma constructivista (y socioconstructivista) ha modificado profundamente tanto el pensamiento educativo como la identidad de las instituciones que se ocupan día a día de la educación de la primera infancia. Es sin duda evidente que dotar a los niños y niñas de autonomía, competencia y protagonismo en los propios procesos relacionales, sociales y cognitivos presupone una redefinición absoluta tanto de la acción educativa como de los espacios educativos y de las experiencias que tienen lugar.

Este cambio radical ha afectado también el papel del adulto implicado en la relación con niños y niñas a los que se reconoce esa identidad nueva y potente: hoy el maestro se considera sobre todo un actor que debería favorecer y acompañar los procesos de aprendizaje de los niños y niñas. Pero, ¿cómo se concreta este nuevo rol? ¿Cuáles son sus características constitutivas respecto al pensamiento y la práctica cotidiana?

Este artículo pretende aportar ideas y reflexiones sobre algunos elementos que resultan fundamentales para la profesionalidad del maestro en esta nueva perspectiva. Evidentemente, y por diversas razones, no es posible profundizar aquí completamente en un rol que se ha convertido en muy complejo. Por eso me limitaré a concentrarme en dos aspectos que resultan esenciales para promover un protagonismo auténtico y autónomo de los niños y niñas en el proceso educativo.

El primero es la capacidad del adulto de escuchar a los niños y niñas con el fin de comprender su curiosidad cognitiva y sus respectivas «zonas de desarrollo próximo» (según la afortunada definición de Vygotski) para poder ayudarle y darle el apoyo adecuado.

El segundo es la necesidad de que el adulto sepa proyectar de forma competente contextos de aprendizaje que sean significativos para los niños y niñas y, sobre todo, coherentes y acordes con sus modos de conocer.

Un adulto capaz de sostener los descubrimientos cognitivos de los niños y niñas

Bajo los nuevos paradigmas culturales, una de las características que identifican el papel del adulto es la función de apoyo de los procesos de conocimiento que emprenden los niños y niñas de forma activa y a menudo autónoma, mediante su tendencia ilimitada a descubrir y dotar de significado la realidad ambiental y humana en la que viven. Esto significa que una de las tareas principales del maestro es comprender cuáles son realmente los fenómenos sobre los que se está interrogando al niño, que constituyen las verdaderas exigencias cognitivas. Hablamos aquí de un adulto que considera el conocimiento del propio contexto un elemento imprescindible sobre el que fundar su acción cotidiana.

Para conocer hay que dotarse de estrategias de pensamiento adecuadas basadas en instrumentos operativos válidos. El principal es la observación, que puede aportar información importantísima sobre procesos cognitivos que se dan entre los niños y niñas, individualmente y en grupo, de forma que se pueda sostener y favorecer el desarrollo evolutivo.

No está de más precisar que no hablamos de la observación como una práctica «objetiva», ¡porque sería un error epistemológico gravísimo! Al contrario, hablamos de observación como una práctica marcada por la conciencia de la propia parcialidad, determinada en gran medida por la subjetividad de quien observa y del conjunto de sus ideas, de sus valores, de su experiencia. Aquellos que se ocupan de la educación deben saber que de la observación no debe entenderse como una estrategia capaz de devolver «la verdad» a la mirada del adulto.

Un adulto capaz de proyectar contextos de aprendizaje

A pesar de su importancia, la actitud del adulto orientada a un conocimiento vivo del contexto como fundamento de la propia efectividad no puede, ciertamente, agotar su responsabilidad educativa. El maestro tiene actualmente el deber de plantear a los niños y niñas propuestas coherentes y acordes con su modo de aprendizaje, que promuevan el despertar de la curiosidad, que a su vez puede suscitar nuevos descubrimientos cognitivos. Dichas propuestas

han de contener la posibilidad de vivir oportunidades de aprendizaje incluso diferentes de las que los niños y niñas han comenzado a experimentar autónomamente, que son particularmente importantes.

Para hacer más claro e inteligible el sentido de esta afirmación, puede ser oportuno dar un ejemplo concreto, referido a una situación solo aparentemente simple: una conversación entre niños y niñas de 3 y 4 años en un grupo reducido. El contexto: el maestro, retomando una frase dicha extemporáneamente hace días por un niño, plantea al grupo una pregunta que podríamos calificar de poco usual, que podría parecer extraña y desconcertante: «Hace unos días, uno de vosotros dijo que había visto una araña en una flor. Según vosotros, *¿qué pensó la flor* cuando *notó* que la araña se le ponía encima?»

¿Por qué el adulto plantea una pregunta de este tipo? ¿Qué piensa que puede provocar en los niños y niñas? ¿Qué espera que se desarrolle?

Detrás de esta pregunta hay en realidad unos significados muy fuertes. En primer lugar, está la idea de dar valor a lo que surge de la vida cotidiana, por muy extemporáneo que pueda parecer, sobre todo si le atribuimos potencialidad. En segundo lugar, está la legitimación del animismo positivo de los niños y niñas, reconocido como capacidad de entrar en una relación viva y directa con las cosas y los seres vivos, a los que pueden atribuir estados y condiciones como pensar y sentir. Finalmente, existe la intención de estimular alguna curiosidad sobre las relaciones entre los elementos del mundo natural, con la expectativa de que la inteligencia abierta y la sensibilidad de los niños y niñas, estimuladas por esta provocación, puedan hacer evolucionar el discurso en direcciones importantes e imprevisibles.

A continuación se puede leer el desarrollo de la conversación, que llega a tocar temas y argumentos variados y decididamente interesantes:

Maestro: «Hace unos días, uno de vosotros dijo que había visto una araña en una flor. Según vosotros, ¿qué pensó la

© Caroline Boudry, VBJK

flor cuando notó que la araña se le ponía encima?»
Ada: «Para mí, la flor pensó que la araña se estaba escondiendo del invierno, porque tenía frío...»
Noemi: «Y si la araña tiene frío, la flor debe cerrarla dentro...»
Clarissa: «¡Sí, la flor pensaba cerrar a la araña dentro porque pensaba que tenía frío!»
Diego: «Para mí, pensaba que la araña era un ladrón malo que había robado mucho dinero y la había cerrado porque ¡quizá era una flor-policía!!!»
Luca: «¡Pero las flores no pueden pensar porque no tienen cerebro, y no pueden ver porque no tienen ojos!»
Ada: «Se entienden porque tienen un lenguaje propio.»
Diego: «Las flores oyen el ruidito de los insectos, como las abejas que van a chupar el néctar... y también, aunque no puedan hablar, se pueden comunicar: hacen gestos con las hojas cuando se mueven, como los árboles, que con gestos de las hojas se comunican entre ellos y además limpian el aire.»
Luca: «Las ramas y las hojas se mueven cuando hace viento, es como su trabajo.»
Maestro: «Es interesante lo que dices de su trabajo.»
Diego: «Es que todas las plantas, todos los animales, todos los insectos, ¡todos deben hacer su trabajo! Todos viven en su mundo: el de las arañas, el de las mariquitas, el de los leones... ¡y dos deben hacer su trabajo! En nuestro mundo hay todo lo que queremos, ¡incluso el mundo de los animales!»

© EBM El Niu, Sant Cugat del Vallès

Clarissa: «Yo no estoy de acuerdo. No hay tantos mundos, porque solo hay dos mundos: África e Italia.»
Diego: «¡Pero África no es un mundo, es un país! ¡Solo hay un mundo y los otros son planetas! ¡Marte es gigante!»
Luca: «Los planetas son como astronaves, parecen pelotas gordas.»
Ada: «El mundo es tan redondo y grande que está toda la Tierra...»
Luca: «La Tierra parece una pelota que se mueve, pero en realidad no gira.»
Diego: «¡No! ¡En realidad sí que gira, la Tierra!»
Luca: «¡Pero no puede girar! Porque si girara caeríamos todos los que estamos encima...»
Diego: «¡Es la fuerza de la gravedad, que hace que nos mantengamos en pie! Es por eso que estamos encima de la Tierra. ¡Parece que estemos quietos, pero en realidad la Tierra gira!»

Siguiendo brevemente el desarrollo de la conversación nos damos cuenta de que, partiendo de la pregunta aparentemente extraña del adulto, los niños y niñas han razonado sobre muchos temas, desde la diferencia en las formas de comunicarse de los seres humanos respecto a las plantas hasta las leyes de la gravitación. Y lo han hecho poniendo en común puntos de vista diferentes, confrontándolos y enriqueciéndose mutuamente, ofreciéndonos un testimonio importante de un verdadero y real proceso de conocimiento vivido a través del diálogo en grupo y favorecido por algunas opciones conscientes del maestro. La riqueza de este proceso ofrece numerosas sugerencias que el adulto puede retomar y desarrollar para contribuir a enriquecer aún más los itinerarios cognitivos emprendidos.

Quizá es cierto que la lectura de esta conversación puede sorprender. Así, tal vez la conclusión más adecuada para este escrito (que en realidad quiere ser una apertura hacia nuevos espacios y horizontes de reflexión) es recordar que los niños y niñas siempre nos pueden sorprender, ¡y que la responsabilidad principal de quien educa es ponerlos en condiciones para que nos puedan sorprender!

Gino Ferri es licenciado en Ciencias de la Educación, y trabaja desde hace casi treinta años en el campo de la educación infantil. Actualmente es maestro en la escuela infantil XXV Aprile de Reggio Emilia, y paralelamente se dedica a la formación de educadores y maestros, en Italia y en el extranjero.

Acompañar en los espacios con familias

Pilar González

Como sociedad tenemos el deber de velar por asegurar las mejores condiciones para el desarrollo de los niños y niñas y sus familias. La familia necesita sentirse cuidada para poder cuidar. Cuidar humaniza. No hablamos de un cuidar de dependencia, de «hacer por el otro», desde lo externo, sino de un cuidar hecho desde el favorecer la puesta en marcha de las propias competencias, desde el respeto por todas las formas de hacer de madre, de hacer de padre. Esto también requiere, como dice Myrtha Chokler,[1] un posicionamiento ético y epistemológico que orientará nuestra práctica. Nuestro ser y estar en la acogida a las familias.

En los Espacios Familiares somos testigos del desarrollo del niño o niña acompañado de su familia y, a la vez, de todas aquellas vivencias emocionales que despierta el nacimiento de un hijo o hija como experiencia transformadora. Acoger a la familia con su historia y su propia cultura familiar nos exige un trabajo personal, tanto interno como de formación, que nos permite acompañar desde la comprensión y no desde el juicio. Solo desde este lugar podemos entender y empatizar, abriendo un espacio de acogida auténtico donde pensar y sentir juntas.

Nos gusta el concepto de «hacer sitio al que llega» que utiliza Philippe Meirieu, «ofreciendo espacios de seguridad donde las personas puedan atreverse a hacer algo que no saben hacer para aprender a hacerlo».[2] También en los Espacios Familiares hay sitio para expresarse, arriesgarse, equivocarse. Para pensar juntas todas las personas que participamos. Acompañando a conectar con los recursos internos, el saber interno.

© Espacios Familiares, J. M. Céspedes, Sant Adrià de Besòs

© *Espacios Familiares, J. M. Céspedes, Sant Adrià de Besòs*

Demasiado a menudo los profesionales que llevamos a cabo el trabajo en torno a la familia nos situamos en un lugar que no nos corresponde, ocupando las competencias familiares. Este «pensar por la familia, ya que yo soy la persona experta» hace que inconscientemente la madre, el padre, deleguen en nosotros y dejen de buscar su manera de hacer de padre, de hacer de madre. Como muy bien dice Winnicott en su artículo «Salud mental en la infancia», «¿Qué pueden hacer los profesionales si no tienen nada que enseñar a las madres respecto a las cuestiones de crianza? Lo que pueden hacer es NO INTERFERIR». Esto es, no dar soluciones desde fuera, desde lo externo, sino partir de lo interno que tiene cada madre, cada padre. Una mirada desde lo que sí tiene. Acompañar a pensar. Acompañar a sentir.

Hemos reflexionado también sobre la confusión que en muchas ocasiones nos invade cuando hablamos de cuidar. Queremos que los padres, las madres, se sientan cuidados, y eso nos hace actuar, equivocadamente, antes de que la persona lo pueda necesitar: llevarle un cojín cuando va a dar el pecho o preparar las infusiones y llevarlas donde están, como salvadoras de cualquier situación, sin dejar lugar al otro. Actuamos según

nuestras angustias, y eso nos hace interferir en su proceso de maternaje e imposibilita la ayuda mutua de una madre a la otra, por ejemplo. Obstaculizamos su proceso de autonomía en la nueva situación de crianza que están viviendo. «Dejar de llevar a los niños en brazos para llevarlos en la cabeza, en el corazón», como pedía Emmi Pikler a las educadoras de Lóczy, puede ser el equivalente a no hacer las cosas desde la acción, sino desde la presencia. Sostener desde otro lugar, menos invasivo pero más auténtico, más profundo.

Sin embargo, esta presencia que posibilita el encuentro con uno mismo, con el otro, es fruto de una mirada. Desde la competencia. Es decir, desde lo que sí pueden hacer las personas, desde sus capacidades, no desde sus carencias. Así también queremos mirar a las familias.

Tenemos muy presente la importancia de la mirada. Este construirnos desde la mirada del otro. Mirar y ser mirados es un diálogo donde se generan emociones, actitudes, conductas. Las familias son altamente sensibles a nuestra mirada.

Acompañar también a las familias en el «mirar» a su hijo, su hija. Instantes de observación desde el ser y estar. De observación participativa, empática. Agnes Szanto[3] explica, en palabras de una madre con un bebé de cinco meses: «Observarlo me permite contenerme y decirme a mí misma: ¡él es él, no soy yo!» Poder ver la actividad de su hijo, todo lo que SÍ que hace, puede devolverle también esa mirada de competencia que se retroalimenta. Permitir al bebé que lleve a cabo una actividad autónoma a partir de la propia iniciativa posibilita que se estructure como sujeto psíquica y físicamente. Todo el trabajo de Emmi Pikler impregna este acompañamiento en el vínculo y en la actividad autónoma, dos ejes fundamentales en el desarrollo del ser humano.

Además de la mirada, nuestro estar presentes nos pide una actitud de escucha, una escucha activa, no solo con los oídos, sino con todos los sentidos, todos los lenguajes. Presencia y disponibilidad. En los espacios hay sitio para escuchar el relato de otro, el hacer de otro. Escuchar al otro y ser escuchado. Es un acto de compartir. También es un acto de identificación o de diferenciación.

© Espacios Familiares, J. M. Céspedes, Sant Adrià de Besòs

Desde el mirar, acompañar, escuchar, estamos presentes. Abriendo espacios para pensar y ser uno mismo. Espacios que permitan construir vínculos, construir relaciones. Solo así, desde un vínculo seguro, es posible alejarse del otro para ser uno mismo. Un vínculo que permite alcanzar retos, con éxito o no, la experiencia de los cuales hace posible ir construyéndonos en el sentimiento del YO, de la unidad de uno mismo, e ir diferenciando lo interno de lo externo, yo del otro. Acompañar a la madre, al padre para descubrir este deseo de autonomía que tiene el bebé desde que nace es favorecer una autonomía en el sentido más profundo de la palabra, como sentimiento interno de seguridad que se construye en la relación con el otro, internalizando al otro. Por lo tanto, una autonomía en constante elaboración, que nunca acaba de alcanzarse al cien por cien, que se adapta a los diferentes momentos vitales por los que se pasa a lo largo de la vida. Acompañada de un sentimiento de competencia que «implica tener iniciativas, deseos, aptitudes y proyectos», tal como dice Emmi Pikler.[4]

Demasiado a menudo se reduce la autonomía al «hacerlo todo solo», a lo que se ve. Pero dentro de este concepto se esconde una gran complejidad. Una complejidad que tiene que ver con cómo el ser humano se desarrolla en los tres primeros años de vida, cómo se construye la unidad de uno mismo para poder SENTIRSE CAPAZ.

Un «sentirse capaz» muy alejado de la sobreexigencia y la sobreestimulación a que están expuestos los niños y niñas, y que a menudo se hace presente en los Espacios Familiares en las conversaciones de las familias. Desde diferentes ámbitos de la sociedad –desde los medios de comunicación hasta los servicios de atención a la infancia y a las familias– hay un mensaje de «cuanto antes» que promueve avanzar aprendizajes transformándolos en adiestramientos. Este es un punto inquietante donde las familias quedan expuestas a la competitividad de hacer que su hijo, su hija, que es lo que quieren más del mundo, no se quede atrás y sea también un niño «precoz», que llegue de los primeros a la «meta». Da igual lo que se pierde por el camino. La perversidad del mensaje es grande. Y el precio que pagan los niños y niñas y las familias lo es aún más: llegar tarde a la cita más importante de su vida, la que se tiene con el otro y con uno mismo.

La experiencia nos demuestra que «hacer hacer» algo a un niño o una niña antes de que tenga la madurez necesaria para llevarlo a cabo sin tenerlo en cuenta como persona –su iniciativa, su interés, su madurez...–, es quitarle el gozo, el placer, el conocimiento, la construcción interna del proceso de HACERLO SOLO. Con la mirada confiada del otro. De forma sumamente clara nos lo dice Myrtha Chokler:[5] «La madurez debe preceder siempre al aprendizaje. Anticipar los aprendizajes es anticipar el fracaso.»

Como seres humanos vivimos momentos de incertidumbre, de crisis, de búsqueda..., en medio de un tiempo a toda prisa, instantáneo, donde el tiempo también se ha transformado en un objeto de consumo. Hay que hacer, hacer y hacer. Para tener. No hay tiempo para ser (uno mismo) para estar (con el otro). No hay tiempo para pensar en medio del diluvio de información. Por eso nos gusta que en los espacios familiares el tiempo se pueda sentir pasar. Saborearlo.

Nuestra meta, nuestro horizonte, es acompañar adecuadamente a todas las familias. Observar, pensar, intentar entender, empatizar sin confundirse, sentir con el otro. Es decir, hacer de puente entre el bebé y la madre, el padre. Poder acompañar a entender el mundo interno del niño o niña. Hacer este acercamiento mental-emocional para conectar con las necesidades emocionales del bebé, de la familia, y poder acompañarles desde el sentimiento envuelto de conocimiento.

Acompañamos con todas nuestras dudas, nuestras equivocaciones, nuestras reflexiones constantes y aprendiendo de la experiencia para crecer también como profesionales, como personas.

Inspirado en todas las personas que nos acompañan a construir este sentimiento envuelto de conocimiento. Especialmente en Elia Martínez-Cava Carrasco, en las compañeras y compañero de este proyecto y en todas las familias que han compartido este aprender de la experiencia.

Pilar González Rof, licenciada en Pedagogía. Trabaja como acogedora en el Espacio Familiar de Sant Adrià de Besòs y en la escuela infantil J. M. Céspedes. Participa en el seminario de observación de bebés (método E. Bick) y en el seminario de reflexión Pikler Lóczy de Rosa Sensat. Es miembro de la Asociación de Profesionales de Espacios Familiares de Cataluña (APEFAC).

Notas:

1. Chokler, M., *La formación indispensable para la comprensión de la criatura de 0-3 años*, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo.

2. Meirieu, P., *Frankenstein educador*, Barcelona: Laertes, 1998.

3. Szanto, A., *Una mirada adulta sobre el niño en acción*, Buenos Aires: Cinco, 2011.

4. Pikler, E., «Importància del moviment en el desenvolupament de la persona: iniciativa i competència» a *La conquesta de l'autonomia*, Barcelona: Rosa Sensat, 2004.

5. Chokler, M., *Los organizadores del desarrollo psicomotor*, Buenos Aires, 1998.

Focus en...

25 años de la Convención sobre los Derechos del Niño: lo que se ha hecho y todo lo que queda por hacer

Madalena Marçal Grilo

Hasta la adopción de la Convención sobre los Derechos del Niño en 1989, los derechos de los ciudadanos más jóvenes del mundo no estaban explícitamente reconocidos en ningún tratado internacional, ni existía el reconocimiento de la relación fundamental entre el bienestar de los niños y niñas y la solidez de las sociedades a las que pertenecen.

La Convención no solo estipula, por primera vez, que los niños y niñas tienen unos derechos iguales que los adultos –derecho a la sanidad, a la educación, a la protección, a la igualdad de oportunidades, sin distinción–, sino que es también el primer instrumento del derecho internacional que reconoce explícitamente a los niños y niñas como actores sociales y portadores activos de sus propios derechos.

El 25 aniversario de la adopción de la Convención sobre los Derechos del Niño, muy celebrado el año pasado en varios lugares del mundo, fue para UNICEF una oportunidad para repasar muchos de los avances logrados a lo largo de las últimas dos décadas y media. Pero fue también una ocasión para reflexionar sobre los retos que persisten y sobre la necesidad de nuevas formas de llegar a los niños y niñas más marginados, a los que son menos visibles y a aquellos que han quedado atrás.

© *Unicef Portugal*

© *Unicef Portugal*

En casi todas las regiones del mundo, y prácticamente en todos los países, la Convención inspiró o impulsó cambios en las leyes y las políticas de protección de la infancia y de creación de oportunidades para su pleno desarrollo.

En casi todas las áreas se registran progresos significativos: el número de niños y niñas de menos de cinco años que mueren anualmente ha disminuido casi a la mitad, más niños y niñas tienen acceso a fuentes mejoradas de agua potable, hay menos niños y niñas no escolarizados y tienen más oportunidades de participar y expresar sus opiniones.

A lo largo de estos años, ha cambiado también la forma en la que entendemos lo que significa ser un niño: no es un ser pasivo dependiente de la ayuda de los adultos, del estado y de la sociedad, sino un actor activo de los procesos de cambio.

Pero no podemos afirmar que los derechos de los niños y niñas están siendo respetados cuando 17.000 niños menores de cinco años mueren diariamente por causas evitables en la mayoría de los casos, cuando miles de niñas deben que-

© *Unicef Portugal*

darse en casa mientras sus hermanos van a la escuela, o cuando madres que viven en comunidades remotas no tienen acceso a una simple vacuna para sus hijos.

Una gran cantidad de niños y niñas del mundo siguen viviendo en la pobreza extrema: casi uno de cada cuatro está inmerso en el trabajo infantil en los países menos desarrollados, y las bodas de niños siguen siendo una práctica común, sobre todo en el sur de Asia y en el África subsahariana.

En Portugal se han logrado avances importantes desde la adopción de la Convención, incluyendo una drástica disminución de la mortalidad infantil, la inversión en educación infantil, la lucha contra el trabajo infantil o la prohibición de los castigos corporales, entre otros.

Con todo, todavía hay mucho por hacer, ya que recientemente, desde el inicio de la crisis económica, han surgido nuevos retos para la plena implementación de los derechos del niño en nuestro país.

Un informe publicado por la UNICEF de Portugal en 2014, *Los niños y la crisis en Portugal: voces de los niños, políticas públicas e indicadores sociales 2013,*[1] el primero dedicado específicamente a la realidad nacional, concluye que los niños y niñas son el grupo de edad con mayor riesgo de pobreza en nuestro país. Desde 2010 la situación ha ido agravándose, con la adopción de medidas de austeridad que tienen un impacto directo en el bienestar de los niños y niñas en cuanto a la salud y la educación

y en las ayudas sociales a las familias, especialmente las más desfavorecidas.

Al mismo tiempo, un estudio del Centro de Investigación Innocenti de UNICEF sobre el impacto de la crisis económica en el bienestar de los niños y niñas en los países ricos,[2] con datos comparativos entre los países de la OCDE y de la Unión Europea, ilustraba el aumento de la pobreza infantil, resultado de la pérdida de ingresos de las familias, alertaba sobre las repercusiones a largo plazo para los niños y niñas y apuntaba la necesidad de políticas de protección social más decididas para prevenir la pobreza.

El índice de pobreza infantil es uno de los indicadores más relevantes para cualquier sociedad, porque es un medio para establecer cómo los gobiernos están garantizando el bienestar de los más vulnerables y es también un indicador del bienestar de la sociedad en general.

La tarea para hacer realidad los derechos de los niños y niñas está muy lejos de haber terminado. Los avances para hacer del mundo un lugar mejor para los niños y niñas no se han distribuido de forma equitativa. Es fundamental ayudar a los más pobres y vulnerables para que los avances sean compartidos por todos.

Notas:

1. Informe disponible en:
http://www.unicef.pt/as-criancas-e-a-crise-em-portugal.

2. Informe disponible en:
http://www.unicef-irc.org/publications/733.

Madalena Marçal Grilo es la presidenta d'UNICEF Portugal.

© Unicef Portugal

© Unicef Portugal

infanciaeneuropa

Edición y Administración
Asociación de Maestros Rosa Sensat.
Av. Drassanes, 3. 08001 Barcelona

Teléfono: (+34) 934 817 3 81
Fax: (+34) 933 017 550
Correo electrónico: redaccion@revistainfancia.org
Página web: www.rosasensat.org

Suscripción
Por Teléfono: (+34) 934 817 379
Por Internet: www.rosasensat.org

Proyecto gráfico y diseño de cubierta: Enric Satué

Impresión
INGOPRINT
Maracaibo, 15
08030 Barcelona

ISSN
1578-4878

Depósito Legal
B - 37.751-2001

Imagen Portada: Centro per le Famiglie «Isola del Tesoro» of Ferrara in the context of the project «Dare una famiglia a una famiglia»

Distribución en librerías y América Latina
Octaedro. Bailén, 5. 08010 Barcelona.Tel.: (+34) 932 464 002 Fax: (+34) 932 311 868

Con la colaboración de la Fundación Bernard van Leer

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en, o transmitida por, un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de A. M. Rosa Sensat.

Suscripción a infanciaeneuropa

Apellidos y
Nombre: _____
Dirección: _____
Código postal: _____
Población: _____
Provincia: _____
Teléfono: _____
Correo electrónico: _____
NIF: _____

Se suscribe a **infanciaeneuropa** (2 números al año)
Precio suscripción para 2015 (IVA incluido): 12,50 euros

Precio de este ejemplar (IVA incluido): 6,50 euros

Pago: Por cheque, a nombre de A. M. Rosa Sensat ☐
Por domiciliación bancaria

Boletín de domiciliación bancaria

Apellidos y nombre del titular

_____

IBAN:
☐☐☐☐ ☐☐☐☐ ☐☐☐☐ ☐☐☐☐ ☐☐☐☐ ☐☐☐☐

Firma del titular

Enviar a: **Infancia**, Av. Drassanes, 3, 08001 Barcelona
Suscripción por Internet: **www.rosasensat.org**

infanciaeneu-ro-pa

Es una publicación conjunta
de una red de revistas europeas
que cifra sus contenidos en los servicios y el trabajo para los niños y niñas de 0 a 10 años y sus familias. Si bien la mayoría de artículos proviene de la realidad europea, ***Infancia en Europa*** está abierta a las aportaciones de todo el mundo.

Objetivos de ***Infancia en Europa***:

- Proporcionar un foro para el intercambio de ideas, experiencias e informaciones.
- Explorar la relación entre teoría y práctica.
- Contribuir al desarrollo de políticas y prácticas en el plano europeo, nacional, regional y local.
- Valorar la diversidad y la complejidad.
- Reconocer la contribución del pasado en el hoy.
- Profundizar en el conocimiento de la infancia en Europa –su pasado, presente y futuro.

Bambini in Europa, en italiano:
Bambini - bambini@edizionijunior.it
Viale dell'Industria, 24052 Azzano San Paolo, Bergamo, Italia
Tel.: (0039) (0) 35 53 41 23
Fax: (0039) (0) 35 53 41 43

Børn i Europa, en danés:
Born & Unge - boernieuropa@bupl.dk
BUPL, Blegdamsvej 124, 2100 Copenhagen, Dinamarca
Tel.: (0045) 35 46 50 00
Fax: (0045) 35 46 50 39

Children in Europe, en inglés:
Children in Scotland - info@childreninscotland.org.uk
Princes House 5 Shandwick Place
Edinburgh, EH 2 4RG Escocia
Tel.: (0044) 131 228 8484
Fax: (0044) 131 228 8585

Copii în Europa, en rumano:
Brasov, Bd Eroilor 29, 500036
Tel./Fax: 0040 268 475 716

Dzieci w Europie, en polaco:
Fundacja Rozwoju Dzieci, im. Jana Amosa Komenskiego
frd@frd.org.pl
Flory 1/8, 00-586 Warsazwa, Polonia
Tel.: (0048) 22 881 15 80
Fax: (0048) 22 849 30 41

Djeca u Europi, en croata:
Pucko otvoreno uciliste Korak po Korak -
helena@korakpokorak.hr
Ilica 73
10000 Zagreb, Croacia
Tel.: +385 1 48 54 935

Enfants d'Europe, en francés:
En Bélgica:
Observatoire de l'Enfant - observatoire@grandirabruxelles.be
Rue des Palais, 42, 1030 Bruxelles, Bélgica
Tel.: (0032) 2 8 00 83 58
Fax: (0032) 2 8 00 00 01

En Francia:
Les Amis du Furet - lefuret@noos.fr
6 quai de Paris,. 67000 Strasbourg, Francia
Tel.: (0033) 3 88 21 96 62
Fax: (0033) 3 88 22 68 37

Géfires, en griego:
60 Mavromihali Str, 10680 Atenas, Crecia
Tel.: (0030) 210 3632647
Fax: (0030) 210 3626500

Gyermekek Európában, en húngaro::
Pro Excellentia Foundation - proexc@t-online.hu
Vizafogó sétány 6
1138 Budapest, Hungría
Tel.: +36 1 238 0147

Infància a Europa, en catalán:
Infància, educar de 0 a 6 anys
redaccio@revistainfancia.org
Infancia en Europa, en castellano:
Infancia, educar de 0 a 6 años
redaccion@revistainfancia.org

Asociación de Maestros Rosa Sensat
Av. Drassanes 3, 08001 Barcelona, España
Tel.: (0034) 93 481 7373
Fax: (0034) 93 301 7550

Infância na Europa, en portugués:
APEI - apei@mail.telepac.pt
Bairro da Liberdade, Lote 9, Loja 14, Piso 0
1070-023 Lisboa, Portugal
Tel.: (00351) 213 827 619 - 620
Fax: (00351) 213 827 621

Kinder in Europa, en alemán:
En Alemania:
Betrifft Kinder - evagrueber@verlagdasnetz.de
Wilhelm-Kuhr-Str. 64, 13187 Berlín, Alemania
Tel.: (0049) 48096536 - 01774141517
Fax: (0049) 4815686

En Austria:
Unsere Kinder. Kapuzinerstrase 84, A-4021 Linz
www.unserekinder.at

Kinderen in Europa, en holandés:
En los Países Bajos:
Childcare International, Bolstraat 6, 3581 wx Utrecht
Tel.: (0031) 30 251 17 83
Fax: (0031) 600 000 000

En Bélgica:
VBJK - info@vbjk.be
Raas Van Gaverestraat 67 A, B-9000 Gent, Bélgica
Tel.: (0032) 9 232 47 35
Fax: (0032) 9 232 47 50