CUADERNOS DE
INVESTIGACIÓN
ISSN 1852 · 3803

Al rescate de la actividad infantil



Mercedes Civarolo

eduvim

AL RESCATE DE LA ACTIVIDAD INFANTIL

Mercedes Civarolo

colección
cuadernos de
investigación

Civarolo, María Mercedes
Al rescate de la actividad infantil.
- 1a ed. - Villa María: Eduvim, 2011.
132 p. 21x14 cm. - (Cuadernos de investigación 19)
ISBN 978-987-1727-76-6
1. Educación. 2. Educación Primaria. I. Título
CDD 372

Este libro es el resultado de una investigación destinada a incrementar el conocimiento de la infancia y su cultura. Fue realizada con un subsidio de la Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, República Argentina.

Editor ©ALEJO CARBONELL
Diseño de tapa y maqueta ©SILVINA GRIBAUDO

Obra bajo Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional
CC BY-NC-ND

Esta licencia permite a Ud. sólo descargar la obra y compartirlas con otros usuarios siempre y cuando se indique el crédito de autor y editorial. No puede ser cambiada de forma alguna ni utilizarse con fines comerciales.
La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones publicadas por EDUVIM incumbe exclusivamente a los autores firmantes y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista ni del Director Editorial, ni del Consejo Editor u otra autoridad de la UNVM.

AL RESCATE DE LA ACTIVIDAD INFANTIL

A mi madre,
por los tiempos compartidos,
por tantos momentos de abrigo.

ÍNDICE

Prólogo: Los hilos rojos: de momos y cronopios 13

Introducción 21

Capítulo 1: Algunas teorías fundamentales 31

Capítulo 2: Perspectiva metodológica 55

Capítulo 3: Las situaciones propuestas a los niños 67

Capítulo 4: Al rescate de la actividad… algunas llaves que intentan abrir puertas 109

Epílogo: Los rojos hilos: de cronopios y momos 115

Referencias bibliográficas 121

Bibliografía general 125

Agradecimientos

Contribuir a la construcción de una pedagogía respetuosa de la infancia, de sus potencialidades y de su cultura no es ni ha sido nunca una tarea fácil en nuestro país. Sin embargo, quienes nos esforzamos diariamente por brindar a los niños una educación mejor, asumimos la utopía y el complejo desafío de denunciar la desvalorización de la infancia y hacer tomar conciencia de que ésta merece abordajes pedagógicos coherentes que vayan de la mano de políticas sociales y educativas comprometidas con los niños y su desarrollo.

Las investigaciones abren puertas y acercan caminos inexplorados que revelan pequeños destellos de luz para iluminar buenas prácticas educativas. Sin embargo, investigar no es tarea sencilla que pueda realizar una sola persona, sino que es el fruto de la actividad colegiada y requiere de todo un equipo comprometido; la sumatoria de esfuerzos y el encuentro de mentes y corazones cargados de idealismo, manos estrechadas que posibiliten el arribo a la meta. Por eso quiero agradecer a todos los que, de diferente manera, hicieron posible la realización de esta investigación y la concreción de este libro.

A Alfredo Hoyuelos, que con su apasionamiento desbordante despertó en mí el amor y la admiración por Loris Malaguzzi y Reggio Emilia; por compartir su saber y sobre todo su deseo inextinguible de saber, y en especial, porque con su palabra me honró profundamente con el prólogo y epílogo de este libro.

A Susana Szulanzki, por su orientación permanente y sus respuestas precisas y generosas a mis demandantes preguntas; por ser siempre una inspiración y un modelo.

A la memoria de Guideon Lewin, a quien no tuve la oportunidad de conocer cuando estudié en Israel, pero a quien conocí a través del intercambio epistolar y de sus escritos inéditos que me enviara generosamente por e-mail.

Un reconocimiento especial a Fabiana Romano, Diego Villafañe, Alicia Demarchi, Valeria Barbero, que conformaron el equipo de investigación y que sin su trabajo responsable y esforzado no hubiera sido posible llegar a buen puerto.

A la Universidad Nacional de Villa María por el subsidio otorgado para esta investigación.

A Alejandra Garrido, responsable de la Sede de Inspección de Jardines de Infantes Zona 3.019 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, que una vez más no dudó en posibilitarnos el acceso a la escuela pública.

A los directivos y maestros de los Jardines de Infantes Antonio Sobral y Bartolomé Mitre que con generosidad infinita colaboraron desinteresadamente y posibilitaron nuestro trabajo de campo.

A los alumnos del Profesorado de Artes Visuales de la Escuela Superior de Bellas Artes Emiliano Gómez Clara que colaboraron en el montaje de los escenarios investigativos.

A los padres que confiaron en nosotros y autorizaron la participación de sus hijos en el proyecto.

Muy especialmente a los protagonistas indiscutidos, los niños, que siempre dispuestos a la actividad y con una actitud desinteresada nos permitieron aprender de ellos.

A los editores que en su trabajo silencioso hacen posible este libro.

PRÓLOGO

LOS HILOS ROJOS: DE MOMOS Y CRONOPIOS

Alfredo Hoyuelos[1]

Escribo estas líneas el día que fallece Ernesto Sábato. Sirva este prólogo como reconocimiento a ese hombre que toda su vida luchó por una humanidad mejor. Una pugna ejemplar basada en la no resignación a las circunstancias mundanas, y a aprender a habitar siempre en la esperanza.

Conocí a Mercedes Civarolo en Buenos Aires realizándome una entrevista. En realidad, se trataba de una conversación llena de preguntas intensas e interesantes. Mercedes tiene la extraordinaria habilidad de *cuestionarnos-se* lo que parece obvio. Interpelaciones que emergen de una gran capacidad de pensar y sentir, de cerca, la cultura de la infancia en relación dialógica con la cultura del mundo adulto.

La obra que ahora disponemos entre las manos es un elogio al arte de indagar, interrogarse y disfrutar, sobre todo, de cómo los niños y niñas se preguntan. En este sentido, Mercedes se cuestiona, en este libro, entre otros temas, la calidad de la educación, el juego, la gramática de la actividad espontánea de los niños y niñas, el trabajo, los hilos de la creatividad, la escucha, la observación, la documentación, la ética, la estética, la política, las incertidumbres de la complejidad de los procesos de aprendizaje infantiles, la forma y sentido de las propuestas educativas, el placer de educar, las relaciones interactivas entre los niños y niñas, la pintura, el arte, la luz, y las diferencias y matices de la experimentación en las escuelas públicas y privadas.

Investigar sobre las capacidades infantiles es una tarea apasionante, pero extremadamente difícil y compleja. Las preguntas son como ese gesto artístico que señala hacia qué camino mirar para no desviarnos de la senda de los imaginarios o ensoñaciones de la infancia.

---

[1] Doctor europeo en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor de la Universidad Pública de Navarra.

El Dr. Mario Alonso Puig, en una disquisición sobre preguntas que sanan y preguntas que enferman, nos dice cómo

> (...) una de las maneras más rápidas y potentes para llevar nuestra atención a un determinado lugar es por medio de las preguntas. Toda pregunta es una invitación a mirar en una dirección determinada. Tal vez por eso, Einstein nos decía que la clave no es encontrar la respuesta a viejas preguntas, sino hacernos nuevas preguntas, preguntas que nunca antes nos hayamos formulado.

En esta investigación, Mercedes, nos sumerge en un itinerario indagador fascinante y contagioso. Se pregunta y nos interroga básica y profundamente sobre "*cómo es la actividad espontánea de los niños y cuál es su potencial*". Una cuestión esencial y existencial sobre el que rotan los diversos párrafos de libro. Una interpelación que no se puede comprender completamente si no se valora, al mismo tiempo, lo que la autora llama *actitud inquisitiva* innata de la infancia. Pienso que es fundamental reconocer la forma genuina y cultural de cómo se preguntan los niños y niñas y cómo se interrogan. Aprender a preguntarse, con los niños y niñas, sin banalidad ni dar las cosas por supuestas requiere desarrollar la extraordinaria competencia de curiosear, con placer, en los vericuetos de los laberintos inesperados de la cultura de la infancia, y de las formas originales que las criaturas tienen de preguntarse sobre el sentido del mundo que poéticamente habitan.

En este desafío, esta profesora se adentra con los instrumentos del explorador que acepta los vericuetos de los caminos de la duda. Para esta ingente empresa teje una red, ese hilo rojo, legado de la antigua china que cita la autora, con dos pilares inspiradores de referencia: Lewin y Malaguzzi.

El psicólogo y pedagogo israelí y el ideador cultural de la aventura educativa reggiana en Italia son dos investigadores que alaban la virtud de los interrogantes porque aceptan que trabajar con los niños y niñas supone asumir la epistemología de las incertidumbres. Incertidumbre significa esperar lo inesperado; como dice Hannah Arendt, *lo infinitamente improbable*.

Llevo más de veinte años trabajando, fundamentalmente, con niños y niñas menores de tres años en escuelas infantiles públicas de mi ciudad natal. Este presente personal y laboral me hacer ver cada día cómo los niños y niñas, también menores de un año, se preguntan constantemente. Pregunta, sorpresa y asombro son elementos indudablemente en red.

Ahora entiendo por qué Malaguzzi me aconsejaba una y otra vez releer a Darwin. Reconociendo, sin duda, los límites de los enfoques naturalistas de la emoción que generalizan en exceso los matices individuales, el gran pensador -y sutil observador- inglés nos sumerge en *La expresión de las emociones* humanas y de los animales para reconocer las tonalidades de los músculos del cuerpo y del rostro que expresan sorpresa, entre otras emociones. Y cada vez disfruto más de ver cómo se elevan ligeramente las cejas en los rostros infantiles, cómo se abren sus bocas (pero "¿por qué y para qué se abren así?" se pregunta Darwin) y, sobre todo, sus ojos como para ampliar el campo de visibilidad y poder entender mejor las experiencias, muchas veces incomprensibles, por las que transitan. También he disfrutado de ver la tensión cognoscitiva de los cuerpos infantiles que, en la relación estética y armónica de sus músculos, indagan las posibilidades insospechadas de diversos objetos. Y también de los movimientos sutiles de sus manos cuando dibujan gestos en el aire o cuando exploran las posibilidades de objetos, herramientas, luces, sombras, pinturas, colores, densidades, texturas o relaciones intrigantes. Frank R. Wilson, en un sugestivo ensayo sobre *La mano*, nos desvela cómo ésta se conforma para preguntar y crear una asociación primigenia entre la manipulación de objetos y la configuración neural para la producción de palabras. Quiero decir que tal vez, y esto es una conjetura, que cuando el niño verbaliza algunas preguntas, éstas ya han estado -previamente- en los gestos de sus manos.

Los movimientos de las manos y del cuerpo conforman imágenes. El gran neurólogo Antonio Damasio, en su Y *el cerebro creó al hombre* avanza una hipótesis sugerente:

> (...) *la mente consciente surge de establecer una relación entre el organismo y un objeto a conocer. Pero ¿cómo se introducen en el cerebro el organismo, el objeto y la relación? Los tres componentes están hechos de imágenes. Del objeto a conocer se forma un mapa como imagen. Los mismo sucede con el organismo [...] En cuanto al conocimiento que constituye un estado del sí mismo y permite la aparición de la subjetividad, también está hecho de imágenes [...] las imágenes que representan el organismo se originan en el interior del cuerpo [...] Son imágenes sentidas del cuerpo, sentimientos corporales primordiales, el origen de todos los demás sentimientos".*

También Malaguzzi, con gran sabiduría, nos recuerda que "Los niños (como el poeta, el escritor, el músico o el científico) son ávidos investiga-

dores y constructores de imágenes. Y las imágenes sirven para construir otras: pasando por sensaciones, sentimientos, relaciones, problemas, teorías pasajeras, ideas de lo posible y lo coherente, y de lo aparentemente imposible e incoherente. Esto es lo que quiere decir Einstein cuando cuenta que su modo de trabajar consistía en saberse entretener en los lenguajes de imágenes, lo más posible, posponiendo, lo más posible, el hecho de expresarlos en palabras y acciones. El arte de la búsqueda ya está en las manos de los niños, que son muy sensibles a gozar con el asombro. Los niños advierten pronto que en este arte es donde pueden hallar gran parte de la alegría de vivir y liberarse del aburrimiento, que se deriva de existir en un mundo anónimo e inexplorado".

Y así volvemos al tema del asombro. No es casualidad que la nueva exposición basada en las experiencias educativas de Reggio Emilia se llame "El asombro del conocer". Es en la capacidad de sorprendernos o de estremecernos emocional y cognoscitivamente donde surge el conocer. Una de nuestras funciones como educadores, nos lo recuerda Eulàlia Bosch, es provocar situaciones de interrogación, perplejidad y sorpresa y distinguir cómo los niños y niñas quedan cautivados estéticamente por dichas propuestas para atravesarlas con el sentido de su cultura.

En un capítulo muy sugerente, la profesora Civarolo narra diversas situaciones experimentales construidas con una mesa paleta de colores, una mesa de luz, una mesa de arena y un retroproyector con pantalla. Dichas situaciones, que parten del amor a lo no estructurado (cuyo valor y virtud nos enseñan tanto las áreas de juego de los jardines de los kibutz israelís como las experiencias con materiales de reciclaje de las escuelas infantiles reggianas), son una invitación a los niños y niñas a actuar desde su iniciativa y su concepto de libertad. Cada vez estoy más convencido de que nuestra función consiste en diseñar escenarios que -sin un fin utilitarista prefijado- provoque un *aumento cualitativo de desarrollo imprevisible*, como diría Guy Debord.

Las propuestas cualitativas deben tener en cuenta los paisajes objetuales, cromáticos, olfativos, lumínicos y la relación entre vacíos y llenos. También cada vez más, creo, siguiendo las sugerencias del famoso director teatral Peter Brook, que es necesario crear espacios vacíos para que el niño los transforme en lugares significantes.

> *–¿Y eso lo vas a dejar sin nada?* –le preguntó un observador a Oteiza señalándole la distancia entre los apóstoles y la Virgen en la fachada del monasterio de Aranzazu.
>
> Y Oteiza contestó:
>
> *–Sin nada no. ¡Con nada!*[2]

Esta poética del espacio que señala el escultor vasco es una provocación a entender el vacío como un espacio lleno de posibilidades. Una idea que tenemos que profundizar con los niños y niñas.

En estas situaciones, que deben posibilitar la divergencia, complejidad, incertidumbre, pluralidad, ambigüedad, la comunicación interactiva y el sentido estético, los niños y niñas pueden imaginar lo posible de los contrafactuales y los universos alternativos de ser, pensar, actuar y sentir. Ambientes que propicien algo que Lewin destaca como un componente de la actividad infantil, y que Mercedes también aborda con sutileza: la creatividad.

Creatividad es una de esas palabras resbaladizas. Una de las mejores definiciones que he encontrado es aquella, parafraseando a José Antonio Marina, que dice que se trata de construir intencionalmente sorpresas eficaces. La creatividad está emparentada con la imaginación, fantasía o la invención. La creatividad siempre tiene un planteamiento estético que surge de la posibilidad de concebir algo nuevo y trasladarlo a la práctica con combinaciones y relaciones inusuales de sentido lúdico. Para esto es necesario arriesgar, buscar posibilidades descabelladas e inauditas, perder el miedo a equivocarse y sentir el placer de cometer errores diversos para no sentirse esclavo de ninguno de ellos. Este estado de liberación, en el que creo que los niños y niñas tienen ventajas -como comenta Alison Gopnik- con respecto a las personas adultas (salvo que éstas sean artistas) es debido, fundamentalmente, al desarrollo tardío de los lóbulos prefrontales, responsables -entre otras funciones- de las tareas de inhibición a las que se encuentran más sometidos los adultos.

Estas situaciones educativas que proponemos son una ocasión privilegiada y conjunta para la investigación de niños y adultos. Niños y niñas que proceden, experimentando, para desvelar sus teorías, hipótesis y formas de acariciar el mundo con su particular mirada, siempre en *forma fluens*.

---

[2] Diálogo recogido en el libro de Eulàlia Bosch, *Un lugar llamado escuela,* Graó, Barcelona, 2009.

Y educadoras, convertidas en investigadoras permanentes de esas formas de mirar. Ya he comentado que para mirar hay que saber preguntarse con profundidad de forma sistemática y socrática. Esto significa saber elegir y priorizar hacia dónde apuntar los sentidos, la escucha polisensorial. Un método, en el sentido más moriniano del término, que siga las sendas provocadoras de Ryszard Kapuscinski, cuando escribe sabiamente

> *He venido a Kumasi sin objetivo alguno. Por lo general se cree que tener un objetivo marcado es algo bueno: que la persona sabe lo que quiere y que lo persigue; por otra parte, sin embargo, tal situación le impone unas anteojeras, como las de los caballos: ve única y exclusivamente su objetivo y nada más. Y ocurre, por el contrario, que lo que está más allá, lo que se sale del límite impuesto en amplitud y profundidad puede resulta mucho más interesante e importante. A fin de cuentas, entrar en un mundo diferente significa penetrar en un misterio, y ese misterio puede guardar muchos laberintos y recovecos, ¡tantos enigmas e incógnitas!;*

o de Hermann Hesse:

> *Cuando alguien busca –dijo Siddharta–, suele ocurrir que sus ojos solo ven aquello que anda buscando, y ya no logra encontrar nada ni se vuelve receptivo a nada porque sólo piensa en lo que busca, porque tiene un objetivo y se halla poseído por él. Buscar significa tener un objetivo. Pero encontrar significa ser libre, estar abierto, carecer de objetivos. Tú, honorable, quizá seas de verdad un buscador, pues al perseguir tu objetivo no ves muchas cosas que tienes a la vista.*

Asumiendo el reto de estas palabras, en estos momentos, creo que el mayor desafío investigador consiste, tomando prestada la imagen de Cortázar que también la autora de este libro destaca, en desvelar los *cronopios* que habitan en el alma infantil, esos imprevisibles *dibujos al margen* de las rutinas, convenciones y estereotipos culturales. El cronopio es saber pescar la infancia en su esencia. Significa seguir las ideas de Eduardo Bustelo cuando habla de la infancia como categoría generativa, como otro comienzo: los niños y niñas "como principiantes de lo imposible" para descubrir sus formas de mirar y de atravesar los significados del mundo que ocupan culturalmente. Pero esto sólo se puede realizar siendo un poco Momo, esa alma -estandarte del aliado con el tiempo lento- del personaje creado por Michael Ende. Volveré sobre este tema en el epílogo escrito.

Para este cometido, me interesa cada vez más observar, *etnometodológicamente*, tres cuestiones interrelacionadas transdisciplinarmente, y que

están en las líneas y las entre líneas de este libro: cómo los niños y niñas toman iniciativas conscientes, cómo se emocionan, y cómo se relacionan empáticamente con el Otro -como alteridad- para construir proyectos y encontrar significados simbólicos culturales comunes.

Observar las iniciativas infantiles nos remite a la propia esencia de ser niño o niña. Como comenta Miguel Hoffmann en su sugerente libro *Los árboles no crecen tirando de las hojas*, "la iniciativa es el camino por el cual nos volvemos el ser humano que podríamos ser por nuestras disposiciones, talentos y capacidades". En este camino, el niño, desde el nacimiento, cumple tres experiencias básicas: a) lo que descubre del mundo; b) cómo aprende a aprender para descubrir; y c) descubre la consciencia de su identidad. El secreto neurológico de la forma de hacernos conscientes, recientemente tratado por Antonio Damasio en la obra citada, nos desvela la importancia de una triada rectora formada por el estado de vigilia, la mente y el sí mismo en relación con tres elementos anatómicos que actúan como una orquesta: el tronco encefálico, el tálamo y la corteza cerebral. Cada vez creo que es más necesario ampliar nuestros conocimientos neurobiológicos para entender la esencia del ser humano. Un ser humano consciente, sabiendo que consciencia significa un "proceso en que uno se siente a sí mismo" como responsable de su propia biografía.

Damasio también nos descubre cómo la racionalidad y las decisiones sabias más importantes no pueden funcionar adecuadamente sin el aparato que rige la regulación biológica. La emoción y los sentimientos son elementos centrales de esta regulación biológica y generan una especie de puente entre los procesos racionales y los no racionales, entre las estructuras corticales y las subcorticales. Las emociones -que no son reflejos genéticos- dependen de una complicada cadena de sistemas que se deben orquestar a la vez. La amígdala, curiosamente situada en el lóbulo temporal, una parte del lóbulo frontal denominada corteza prefrontal ventromediana, otra región frontal situada en el área motriz suplementaria y cingulada, el hipotálamo, el tallo cerebral o el bulbo raquídeo son algunas de las regiones cerebrales implicadas que permiten desencadenar una emoción. Lo importante es que ningún lugar aislado puede hacerlo. La emoción resulta de la coparticipación de varias áreas del sistema cerebral. Esta idea puede hacernos reconsiderar claramente toda la didáctica basada en la disyuntiva de las áreas curriculares y de la jerarquía de las mismas basadas en separaciones adultas que rompen con la integridad emocional y,

por ende, cognitiva de la infancia y no sólo de la infancia. Las emociones provocan una expresión corporal. O también parece que la propia postura corporal o expresión facial genera determinadas emociones en un bucle sin aparente principio y fin. Muchos de estos cambios en el estado del cuerpo son perceptibles por un observador externo. La etimología de la emoción lo dice claramente: movimiento hacia fuera. Ahora necesitamos alfabetizarnos en este campo de la emoción para poder ver más y con más matices y poder interpretar, narrativamente mejor, los procesos infantiles.

En este libro también encontramos abundantes y significativos datos de las relaciones interactivas entre los niños y niñas, sobre todo ejemplificados a través de interesantes diálogos verbales que Mercedes escribe con gran respeto. Este tema de las relaciones entre iguales es de gran calado antropológico y neurológico. Como dice, poéticamente, Leopoldo Panero "No se conoce bien quien no se baña dentro de otra mirada". En una de las últimas investigaciones que estamos materializando observamos cómo los niños y niñas menores de dos años interaccionan con coetáneos y son capaces de comprender las intenciones del Otro, empatizar con sus afectos y, a través de la imitación sensorial e ideomotora, percibir creativa e intersubjetivamente los proyectos de los demás para poder compartirlos. En este tema, todas las investigaciones sobre las neuronas espejo son transcendentes y fundamentales. Estas células nerviosas, ubicadas estratégicamente en el lóbulo frontal y parietal, se activan al observar acciones motrices de un Otro, como si ejecutáramos dichas acciones personalmente. Y subrayo al observar a través, fundamentalmente, de la mirada. Este extraordinario descubrimiento, realizado por Giaccomo Rizzolatti, acarrea -sobre todo- ser muy respetuosos y prudentes con esos niños y niñas que, ante cualquier propuesta, se quedan en un segundo plano, observando, mirando. Nuestra tendencia es creer que no hacen nada porque no tocan la pintura, los objetos, los materiales... Ahora sabemos que no sólo tocan -a través de la acción del otro- con su mirada, sino que construyen sinapsis complejas que codifican las intenciones y la comprensión de los estados mentales de los demás. De esta manera, si no son interrumpidos con las prisas, generan proyectos compartidos discontinuos, pero de largo alcance.

Ahora, disfrutemos de la lectura de los significados entrelazados de estas cuestiones, entre otras, que Mercedes nos propone en su interesante investigación. Significados que, posteriormente, retomaremos en el epílogo a esta obra.

INTRODUCCIÓN

Cuenta una historia muy antigua llamada "El rescate del sol" [1] que el jefe Wai vivía cerca del lago Tumba con sus mujeres y numerosos sirvientes. Mokele, un muchacho alto y apuesto, era uno de sus hijos. Por aquel entonces nunca lucía el sol. Durante el día el cielo permanecía nublado y por la noche brillaba la luna.

Un día, Mokele le preguntó a su padre:

–¿Por qué aquí nunca sale el sol, padre?

El jefe Wai se entristeció:

–Lo robaron hace ya mucho tiempo.

–Yo te lo traeré de vuelta –le dijo Mokele.

El muchacho cortó un gran árbol y lo vació para construir una canoa. Cuando la terminó, los animales salieron de la selva y le suplicaron que los llevara con él.

–Te ayudaremos a recuperar el Sol. Si el dueño no quiere venderlo, le picaremos –zumbaron las avispas.

–Yo soy capaz de encontrarlo, aunque esté escondido –resopló la tortuga.

–Yo tengo una vista magnífica y podría llevármelo volando –chilló el águila.

–¡Bienvenidos a bordo! –exclamó Mokele, y los animales se apiñaron en la canoa dejando apenas sitio para el joven.

---

[1] *El rescate del Sol* es un cuento africano para niños que nos llega por tradición oral y que ha sido compilado en el libro *Tierra de cuentos*. Copyright cedido en beneficio de la Fundación Vicente Ferrer (España). http://todomepasa.com/blog/2009/02/17/%C2%A1nuevo-libro-publicado-tierra-de-cuentos/

Mokele remó por los ríos que atravesaban la selva. Pasando muchos días, llegó al territorio del Jefe Mokulaka, que era el responsable de haber escondido al Sol. Mokele le fue a preguntar cortésmente:

–¿Estaría dispuesto a venderme el Sol?

El jefe Mokulaka no quería venderlo, pero al ver al feroz leopardo, el enorme mandril y los demás animales en la canoa pensó que sería muy difícil quedárselo.

–Muy bien –respondió– pero tendré que hablar con mi hija para decidir un precio justo. Entretanto, ¿por qué no descansas un rato?

Mokele accedió y se sentó bajo un árbol a esperar.

El jefe Mokulaka corrió a ver a su hija.

–Molumba –susurró–, ese hombre debe morir. Prepárale un veneno.

Pero el jefe no se fijó en la avispa que revoloteba a su alrededor. La avispa volvió volando a Mokele y le avisó de lo que planeaban contra él.

Cuando el jefe invitó a Mokele a entrar en la cabaña de su hija, el muchacho actuó como si no supiera nada del veneno y se puso a conversar con Molumba. Ella se quedó tan prendada del apuesto joven que tiró el veneno a escondidas.

Mientras Mokele y Molumba conversaban, la tortuga a paso lento encontró al Sol escondido en una cueva, y sujetándolo con firmeza, lo sacó de allí. El águila levantó a la tortuga con sus garras y remontó vuelo. Por primera vez en mucho tiempo, el Sol se alzó en el cielo.

Cuando Mokele y los animales vieron que el Sol iluminaba la selva, corrieron a la canoa acompañados por Molumba. Mokele se alejó remando río abajo tan deprisa como pudo. El jefe Mokulaka y sus guerreros los persiguieron embravecidos pero tuvieron que abandonar al verse atacados por un enorme enjambre de avispas.

Mokele remó sin parar de vuelta al poblado.

–Padre –gritó–, ¡te traigo el Sol! Lo hemos rescatado.

El jefe Wai y toda su tribu dieron grandes muestras de júbilo por lo que aquello significaba. El Sol volvería a salir cada mañana, iluminando con su luz maravillosa a todos los habitantes de la selva.

Mokele se casó con Molumba y fueron muy felices. El joven relató su aventura una y otra vez. Se la relató a sus hijos y a sus nietos, y quienes viven en la selva aún siguen contando la historia de Mokele y el rescate del Sol.

Rescatar la actividad espontánea del niño puede constituir un esfuerzo más titánico y embarazoso que el rescate del sol realizado por Mokele en el cuento. No debería ser así, pero en esta época en que las preocupaciones escolares se confunden con las asistenciales, pocas veces los educadores dedicamos tiempo para abocarnos a conocer profundamente a nuestros alumnos y a reflexionar con sistematicidad sobre la actividad espontánea que despliegan dentro o fuera de la escuela infantil. Es como si diéramos por sentado que este conocimiento deviene de la obtención de un título docente o que es más importante dedicar ese tiempo a pensar qué actividades con intencionalidad pedagógica proponerles desde nuestra omnipotencia educadora. Incluso, fieles a nuestras percepciones, creemos que todos los niños despliegan la misma actividad en función de la edad o etapa evolutiva y que ésta es inherente a su propia naturaleza; unos dibujan, otros pintan, corren o se disfrazan y dan vida a objetos inanimados creativamente, pero de quedarnos aferrados a la información que nos proveen los sentidos, podríamos quedar pegados a las apariencias, a lo que parece pero no es, corriendo el riesgo de construir afirmaciones erróneas, como por ejemplo, aseverar que la actividad es igual en todos los niños, que tiene las mismas particularidades y que se caracteriza por una extrema simpleza a los ojos del adulto. Sin embargo, a pesar de que carezcamos de un conocimiento fundado sobre la actividad espontánea en la infancia, algo nos dice que poco tiene de simple y esconde una complejidad mayor. No es simple actividad manipulativa, plástica, motora, expresiva, es el reflejo de cómo el niño pone en juego sus potencialidades creativas y las utiliza en beneficio propio al desarrollar sus saberes de forma no fragmentada, integradora y global[2]. Por ello, es primordial conocerla, saber de qué se trata, valorar su influjo en el desarrollo integral del niño. Nadie cuestiona su valor y tampoco a nadie le preocupa demasiado que no le demos la importancia que merece. Sin embargo, como Mokele sabía que era imprescindible rescatar el sol, sabemos que es imprescindi-

2 DE LA TORRE, S. y PUJOL, M., (Coord.) *Educar con otra conciencia. Una mirada ecoformadora y creativa de la enseñanza*, Colección Redes, Davinci, Barcelona, 2009.

ble redimirla, capitalizarla, considerarla como fuente de conocimiento, como analizador primordial en la educación infantil.

Este libro, relato experiencial indiscutido, es el resultado de una investigación cualitativa que propone como reto *el rescate* de la actividad infantil espontánea en su significatividad, para devolverle su valía como categoría pedagógica destinada a incrementar el conocimiento de la infancia y su cultura. Rescatar la actividad que tiene su génesis en distintos estímulos, necesidades o intereses de los niños, la actividad que se desarrolla y fluye hasta que el pequeño la abandona, es decir, la da por finalizada por su propia decisión. Concretamente la actividad de niños y niñas de cuatro y cinco años, de distinto nivel socioeconómico y cultural que asisten a escuelas públicas y privadas de la provincia de Córdoba, Argentina.

Desentrañar las características de la actividad espontánea de los niños lleva implícita la idea de profundizar en el conocimiento del niño, para repensar críticamente las prácticas de enseñanza y remozar derivaciones didácticas respetuosas de la cultura de la infancia. De alguna manera ,encontrar llaves que permitan abrir puertas y que deriven caminos para potenciar lo mejor de cada niño sin límite, a partir de intervenciones cuidadosas de los educadores.

La indagación realizada tuvo su origen, por un lado, en una investigación anterior[3] orientada a la detección de perfiles cognitivos, es decir, capacidades destacadas y estilos de desempeño en niños de 4 a 7 años a partir de actividades experimentales planificadas y dirigidas por los adultos, y por otro lado, surgió de observaciones sistemáticas sobre la manera en que los niños actúan, se desenvuelven en situaciones escolares y extraescolares e interactúan libremente con el entorno y sus pares, comprometiendo en ello todo su ser.

Tomamos como supuestos iniciales que "*… la infancia es un período de la vida en que creatividad, juego, descubrimiento, imaginación, espontaneidad, se interrelacionan como un todo*"[4] y se transparentan en la actividad, la que en palabras de Lewin "*… es acción y se vuelve experiencia y en esa experiencia es factible distinguir una gramática universal de la actividad*". Los niños manifiestan formas diferentes de percibir y conocer el mundo y múltiples maneras de darle sentido a la propia experiencia, implicando en ello su

[3] CFR. CIVAROLO, M., (Coord.), *Las Inteligencias Múltiples*, Villa María, EDUVIM, 2009.

[4] DE LA TORRE, S. y PUJOL, M., (Coord.) *Educar con otra conciencia*, Op. Cit.

mente, poniendo en juego esa potencialidad bio-psicológica que es la inteligencia: "*la capacidad para resolver problemas, o para elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural*"[5], por caminos alternativos múltiples.

La observación sistemática en jardines de infantes y primeros grados de la escuela primaria, las entrevistas realizadas a educadores para conocer sus concepciones sobre la actividad, la inteligencia y su vinculación con el desarrollo del niño pequeño, y sus preocupaciones en torno a las prácticas educativas nos llevaron a tomar la decisión de iniciar un proyecto investigativo de carácter interpretativo para problematizar la actividad infantil y de esta manera aumentar la comprensión desde el extrañamiento que permite redescubrirla como algo nuevo, producto de pasear la mirada de otra manera sobre aquello que quizás hemos visto muchas veces.

En general, la escuela tradicional hace caso omiso de la diversidad y quizás por desconocimiento de los avances en las teorías y enfoques más innovadores de la educación infantil se empeña en favorecer prácticas cada vez más homogeneizadoras, actividades programadas y dirigidas, cada vez más parecidas a las de la escuela primaria, ignorando las características particulares de los niños, condicionando y cercenando la actividad natural como las posibilidades de aprendizaje y desarrollo. Esto nos llevó a conjeturar que los educadores tenemos un conocimiento acotado e intuitivo de la actividad y de su valor en el desarrollo integral infantil y que existe una especie de "inconciencia ingenua", con respecto a las formas de intervención adulta y de interacciones entre pares que se dan en la actividad, que pueden favorecerla y en algunos casos obturarla, condicionándola.

Por otra parte, se ha instaurado en la sociedad que las mejores escuelas son aquellas que promocionan un amplio menú "exquisito" de actividades para los niños, una exhaustiva oferta programática de propuestas didácticas orientadas a la búsqueda de resultados que se constituyen en efímeros logros de carácter instrumental, lo que Hoyuelos nomina "*actividades escaparates*"[6] que se ofrecen actualmente en las escuelas infantiles y que se promocionan como indicadores de prestigio del proyecto pedagógico.

---

[5] GARDNER, H., *Las inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, Paidos, Buenos Aires, 2003, Pág.25.

[6] HOYUELOS, A., "A dos voces: Hoyuelos habla de Malaguzzi y Reggio Emilia", Revista Internacional *Magisterio* Nº 31, Bogotá, 2008.

Me estoy refiriendo a la oferta de talleres y actividades estructuradas que las escuelas promueven para cubrir el día completo del niño, en nombre de una mal entendida calidad educativa, fagocitando, de esta manera, la actividad espontánea de los niños como el juego, forzando y metiendo prisa a la infancia[7] usurpando el derecho del niño a tener tiempo libre.

Esto no es una novedad y es absolutamente coherente si pensamos en la vorágine y en la velocidad sin propósito que caracteriza al mundo en que vivimos y en el cual los niños no se encuentran al margen. Bergson, expresaba que *"las agujas del reloj sólo existen en el espacio, y por lo tanto no marcan el tiempo. Este es una duración interna que sólo puede ser captada por nuestra conciencia y hay una estrecha relación entre tiempo y espíritu"*[8]. Desoyendo a Bergson le robamos al niño su tiempo y lo cargamos de ocupaciones como una pesada mochila que lleva sobre sus hombros que lo hace tambalear y apenas puede sostener.

Múltiples autores y asociaciones[9] conscientes de esta situación y sumamente comprometidos con la infancia han denunciando que los niños no tienen tiempo para jugar, incluso llega al extremo de verse como una pérdida de tiempo; que presentan síntomas dignos de preocupación y que maestros y padres generalizamos cada vez con más fuerza la tendencia de mostrar a los niños como el resultado de un ambiente de instrucción "exitoso", muy ligado a la tecnología, reviviendo sin querer, una de las frases más reconocidas y provocadoras de Watson:

> *Denme una docena de niños sanos, bien formados y un ambiente específico donde educarlos y les garantizo que tomando cualquiera de ellos al azar lo podré entrenar para convertirlo en cualquier especialidad que elija -doctor, abogado, artista, comerciante y, si, incluso mendigo y ladrón, más allá de sus talentos, tendencias, habilidades, vocación y raza de sus progenitores*[10].

---

7 PIKLER, E., *Moverse en libertad desarrollo de la motricidad global*, Narcea, Madrid, 1995.

8 BERGSON, H., *Ensayo sobre los datos inmediatos de la conciencia*, Salamanca, Sígueme, 1999.

9 Nos referimos a la denuncia efectuada por educadores, profesionales y artistas en Gran Bretaña a través de una carta enviada al diario *The Daily Telegraph*, y puesta en circulación por Sue Palmer autora del libro *Toxic Childhood*, en octubre de 2006. CFR. HIRSH-PASEK, K. y GOLINKOFF, R., *Einstein no memorizo, aprendió jugando*, Martínez Roca, Madrid, 2005.

10 TODD, J. y MORRIS, E.: Modern Perspectives on John B. Watson and Classical Behaviorism, Greenwood Press, Michigan, pp.104, 1994.

¿Qué estamos haciendo con los niños? ¿Actualizamos, escabrosamente, la metáfora de la omnipotencia docente, maravillosamente expuesta por Meirieu en su libro Frankenstein Educador?[11] Reescribiendo las preguntas de Meirieu: ¿Qué mundo vamos a dejarles a nuestros niños? ¿Qué niños vamos a dejarle al mundo? [12]

Ante este plañen las "campanas de alarma" y surgen las denuncias realizada por los profesionales y asociaciones, anunciando el "fin de la infancia", la infancia tóxica, erosionada, enajenada, vulnerada, hiperrealizada o desrealizada, entre muchos otros calificativos que refieren a la crisis de las categorías clásicas con que significamos este período de la vida tan importante. Algunos indicadores de esta realidad muestran como se los asedia desde la etapa prenatal, el Baby Brain les ofrece la agudeza intelectual indispensable para el óptimo rendimiento académico y profesional posterior, se les empuja a saltear la infancia y a asimilar procesos propios de un adulto rápidamente, a pasarla por alto porque no vale la pena. El precocismo, al estilo de quienes suelen llamarse expertos en aprendizaje temprano como Francisco Kovacs y Glenn Doman, y la insistente y titánica empresa avizorada a través de los medios de comunicación de adelantar y acortar la infancia, fomentan el aprendizaje sistemático y meramente instrumental que permite a familias y escuelas alumbrar "precoces criaturas" como producto de lo que han aprendido. ¡Un hijo o alumno espectacular! Destellantes marquesinas nos encandilan por el seudo brillo que emiten, pero en el niño ¿qué ha quedado de significativo?

Sabemos que los comportamientos inteligentes están determinados por una acumulación de experiencias al respecto y que la inteligencia no se produce al margen del aprendizaje. Como educadores responsables tenemos que pensar qué experiencias planteamos a los niños, qué tiempo dedicamos a promover la actividad espontánea que ellos prefieren, así como también qué intervenciones realizamos, si son adecuadas y pertinentes porque aportan a su desarrollo. Esto implica una decisión ética y se constituye en condición primordial de una buena praxis docente. Respetar sus necesidades, peculiaridades e intereses completa este supuesto que se apoya en la premisa siempre loable de respetar la diversidad por ser un elemento altamente enriquecedor porque el desarrollo cognitivo es diferenciado, y cada persona tiene un perfil cognitivo particular, acce-

---

[11] MEIRIEU, P., *Frankenstein educador*, Laertes, Barcelona, 2003.

[12] MEIRIEU, P., *Una llamada de atención*, Ariel, Barcelona, 2010, Pág.9.

de al conocimiento a través de puntos de acceso preferidos y múltiples puertas de entrada. Lo importante es no desoír a Malaguzzi: *"el respeto a los ritmos de maduración individual, es absolutamente un respeto cultural hacia la infancia"*[13]. La actividad espontánea del niño es uno de los rasgos más relevante de esa cultura.

Estas y otras reflexiones nos llevaron a rescatar y a preguntarnos por la actividad de los niños: Formulamos esta pregunta que se constituyó en nuestro problema de investigación:

¿Cómo es la actividad espontánea de los niños y cuál es su potencial?

Algunas preguntas auxiliares que orientaron la investigación se constituyeron en ejes temáticos del contenido de este libro:

- ¿Cómo es la actividad espontánea de los niños de cuatro y cinco años?
- ¿Un ambiente estético, pleno de estímulos novedosos y provocativos, invita a la exploración, posibilita la génesis y el fluir de la corriente de actividad y la realización de producciones simbólicas creativas?
- ¿Puede identificarse una estructura y etapas en la actividad de todos los niños?
- ¿Pueden visualizarse componentes en la actividad?
- ¿Hasta qué punto la exploración es un rasgo relevante de la actividad?
- ¿Qué tipo de interacciones con los materiales entablan los niños? ¿Difieren en función del tipo de material que utilizan?
- ¿Qué tipo de interacciones entre pares surgen a partir de la actividad y de qué manera facilitan u obturan la génesis y el fluir de la misma?
- ¿Qué preguntas hacen los niños durante la actividad?
- ¿Es posible identificar una gramática universal de la actividad más allá de las diferencias socioeconómicas y culturales de los niños?

En Argentina, y a diferencia de la escuela primaria, el jardín de infantes nació apoyado en supuestos innovadores de la corriente de la Escuela

[13] Citado por CIVAROLO, M., "A dos voces: Hoyuelos...," Op. cit.

Nueva, que reconocen a los niños como sujetos activos, protagonistas indiscutidos, y a su actividad o experiencia como la base del aprendizaje. Sin embargo, es imposible obviar el hecho de que progresivamente las prácticas de enseñanza se van tiznando de una perspectiva más técnica, que las va transformando y mostrando más cerca del modelo pedagógico heteroestructurante o magistrocentrista que describe De Zubiría Samper y que es característico de la escuela básica, definida por el mismo autor como la institución más monolítica, tradicional y conservadora de los últimos tiempos[14], por presentar, entre otros rasgos, una rígida prescripción curricular y actividades altamente dirigidas.

¿Cuál es nuestra preocupación ante esta tendencia? Que la educación infantil se va academizando[15] progresivamente, como lo denuncia Bredekamp, lo que atenta inevitablemente contra la cultura de los niños al profanar y envilecer su actividad espontánea, y alejarse en consecuencia, de enfoques pedagógicos innovadores, reconocidos en todo el mundo por su prestigio, como lo son Reggio Emilia y los Jardines experimentales de Israel, entre otros.

Esta acuciante realidad, que nos causa desazón, es la razón de ser de la investigación efectuada. Conlleva el anhelo imperioso de develar la gramática de la actividad infantil espontánea, propiciar su conocimiento y ayudar a los maestros a tomar conciencia de su importancia para que puedan rescatarla y profundizar en el conocimiento de sus alumnos, en este caso, a través de la actividad que despliegan libremente los niños y que se constituye en factor de desarrollo indiscutido de su inteligencia.

Quienes nos abocamos a la investigación estamos convencidos de que ampliar el conocimiento de esta temática puede ayudar a revisar prácticas educativas y a cambiar posiciones teóricas que van mellando fortalezas constitutivas del jardín de infantes, para de esta manera generar adecuadas construcciones metodológicas y mejores formas de intervención y mediación social con el objeto de favorecer la expansión de las potencialidades de todos los niños sin diferencias. "*Un mundo para los niños se construye sobre los principios de la democracia, de la igualdad, de la no discriminación, de la paz y de la justicia social*" [16].

---

[14] DE ZUBIRÍA SAMPER, J., *Los modelos pedagógicos*, Magisterio, Bogotá, 2006.

[15] BREDEKAMP, S. y COPPLE, C. (Eds.), *Developmentally Appropiate Practice in Early Childhood Programs* (Rev. ed.). Washington, DC: NAEYC. ED 403 023. 1997.

[16] Organización de las Naciones Unidas (ONU), Um mundo para as crianzas: relatorio da

El justificativo de estos propósitos se aprecia claramente en la pregunta que se instituye como punto de partida: ¿Para qué estudiar la actividad espontánea de los niños y niñas?

Se torna difícil presentar una única respuesta a esta pregunta, ya que son múltiples las razones que podemos ofrecer, pero podemos listar algunas:

- Para comprender mejor la actividad infantil, conocer si hay leyes que la rigen y cuáles son sus características.
- Para saber de qué manera se inicia, fluye y culmina.
- Para conocer si es posible visualizar etapas en la actividad.
- Para determinar hasta qué punto la exploración que desarrolla el niño es una característica predominante y de relevancia.
- Para distinguir si juego, aprendizaje, trabajo y creatividad se constituyen en sus componentes.
- Para descubrir de qué manera el niño, en la actividad que despliega, interactúa con los elementos.
- Para descubrir qué tipo de interacciones sociales se establecen durante la actividad y si las mismas la favorecen o la obturan.
- Para comprender al niño como actor protagonista, sujeto activo, con capacidad para conocer, preguntar, aprender y desarrollarse a través de la actividad.

Como educadores, conocer y revalorizar la actividad de los niños nos posibilitará también repensar críticamente la enseñanza y procurar buenas prácticas pedagógicas. Esto significará de alguna manera una contribución, que puede parecer intrascendente, un pequeño granito de arena en un vasto e infinito desierto, compartida entre quienes luchamos por la causa de los niños, que como afirmaba Françoise Dolto[17] en su libro homónimo, sigue estando mal defendida, y por una educación infantil progresista y a la vez respetuosa de la cultura del niño y de sus potencialidades.

Sessao Especial da Assembleia Geral das Nações Unidas sobre a criança: as metas das Nações Unidas para o Terceiro Milênio, 2006.

[17] DOLTO, F., *La causa de los niños*, Paidos, Buenos Aires, 2004.

CAPÍTULO 1

ALGUNAS TEORÍAS FUNDAMENTALES

El marco teórico de la investigación se construyó a partir de la Teoría de la Corriente de Actividad de Guideon Lewin y de la filosofía y pedagogía de Loris Malaguzzi. Las implicaciones prácticas de ambas teorías han sido validadas durante muchos años en los Jardines Experimentales de Israel y en las Escuelas de la Infancia y Asilos Nido de Reggio Emilia, Italia, respectivamente, ganando un prestigio que las posiciona como la mejor educación infantil del mundo. No obstante, reconocemos el aporte de otras teorías e investigaciones anteriores[1] que hemos realizado y que tomamos como antecedentes.

Guideon Lewin, la Corriente de Libre Actividad del niño y el Jardín Experimental

La Teoría de la Corriente de Actividad del niño es el resultado de la experiencia realizada por Guideon Lewin[2], reconocido psicólogo y pedagogo israelí, en el Instituto de Educación Oranim, concretamente en el "Centro de Actividades del Niño" que fue fundado en 1974. En este centro se realizaron investigaciones que permitieron la sistematización de la teoría y de su didáctica, enfoque práctico cristalizado en lo que Lewin llamó un *Jardín de Infantes Diferente.*

En sus inicios surgió como un proyecto orientado a la investigación del

---

[1] Para conocer estas investigaciones se sugiere la lectura de los libros: CIVAROLO, M., *Las Inteligencias Múltiples*, EDUVIM, Villa María, 2009; CIVAROLO, M., AMBLARD, S. y CARTECHINI, S., *Bleichmar, Gardner y Piaget, Apreciaciones sobre la inteligencia*, EDUVIM, Villa María, 2010.

[2] Guideon Lewin fue miembro del Kibutz Lehavot Habashán y profesor de psicología del Instituto Oranim localizado en Levon, Israel, orientado a la formación de maestras jardineras desde 1953. Escribió numerosos trabajos sobre didáctica preescolar y varios libros pero la mayoría de sus textos se encuentran en hebreo y algunos papers en inglés. Para profundizar se sugiere la lectura de los escritos de Susana Szulanski citados en la bibliografía de este libro.

juego del niño en distintas culturas, religiones y clases sociales, y a los tres años, esta metodología de investigación se constituyó en una teoría y enfoque didáctico que fue aplicado en numerosos jardines de infantes, en especial del movimiento Kibutziano. Esta nueva forma de enseñar continuó siendo una forma de investigación activa (*action research*), distinta de las convencionales porque parte de la actividad natural del niño que fluye en forma espontánea y se va sucediendo y prolongando en el tiempo, durante todas las horas de la actividad del día.

Es válido recordar que el Instituto de educación está orientado a la formación docente para los Kibutz, por lo tanto, enfatiza una formación socialista y humanista y el acercamiento a la naturaleza y al arte, principalmente. Este enfoque pedagógico, que responde a los presupuestos de una educación progresista, supera uno de los planteos problemáticos más emblemáticos de la sociedad contemporánea: el abismo o separación entre el diseño teórico y la implementación práctica, y sus características son las siguientes:

1. El niño y sus necesidades son el centro del proceso educativo.
2. Se enfatiza la auto-expresión creativa a través de la actividad espontánea.
3. Los contenidos no están organizados necesariamente en materias de estudio.

El planteo filosófico y social que lo respalda es el de los valores de una sociedad productiva, donde el niño en su acción busca concretar su pensamiento en productos creados por él y que se transforman luego en productos sociales. Todo producto de la actividad humana es comprendido como un sistema de infinitas combinaciones; la historia de la cultura es la historia de tales combinaciones, cada vez más complejas y exactas.

El laboratorio de investigación es el aula, denominada "centro de actividad", que presenta una determinada disposición de sus elementos y materiales y es controlada por el docente investigador a cargo, quien organiza el espacio y crea un ambiente especial a través de diferentes estímulos que buscan favorecer la interacción libre del niño con su entorno. Esta interacción también se proyecta al medio inmediato, a través de visitas y paseos planificados en la comunidad.

La interpretación de la información sistemáticamente recolectada intenta ampliar la comprensión de la actividad espontánea del niño desde el

punto de vista filosófico, pedagógico y didáctico, analizar de qué manera una organización determinada del ambiente educativo, puede favorecer la actividad fluida, cuáles son las actividades comunes a todos los niños y motivadoras del desarrollo integral, qué intervenciones del adulto pueden ser positivas, entre otras que surgen en la misma investigación.

Fundamentos teóricos

Plantea Lewin que la mayoría de los educadores se preocupan por la actividad que el niño realiza, valoran la temática pero muy pocos conocen sus reglas y procesos, vacío de conocimiento que muchas veces les impide cumplir con su mandato profesional de enriquecer el desarrollo integral de la personalidad del niño y estimular sus capacidades.

Los fundamentos teóricos que iluminan al jardín de infantes "diferente" que propone Lewin no son originales, pero constituyen una síntesis de aportes esenciales del siglo XX. Los más importantes son: el principio de actividad de Dewey; el proceso por el cual el niño elabora su pensamiento a partir de la acción de Piaget; el proceso de recreación del conocimiento de Bruner, la estructura y las leyes de la actividad del Estructuralismo, y las teorías Generativistas del lenguaje de Chomsky. Lo más interesante es que cada uno de los principios de acción ha sido elaborado en su aspecto didáctico a partir de la Corriente de Libre Actividad del niño. Esta teoría parte del supuesto inicial de que los seres humanos nos diferenciamos unos de otros por la conducta en la práctica, por las actividades y desempeños que efectuamos, pero existen leyes, que podrían reconocerse como universales porque rigen para todos por igual. A pesar de las diferencias étnicas, sociales y culturales que puedan manifestarse entre los niños, hay fenómenos que son comunes a todas las actividades, que constituyen las leyes universales de la actividad humana. Esto tiene importancia no solo filosófica y pedagógica, ya que permite una visión concreta y distinta del niño en general, permite entender cómo actúa, sobre la base de principios universales.

Pese a ello, la expresión es única y particular en cada sujeto. Como plantean Szulansky y Stein "*... la actividad lleva inherente la potencia de la identidad*"[3] y agregamos a esta idea que la actividad es el reflejo de la configuración de inteligencia del niño como de sus intereses y proclividades.

[3] SZULANSKY, S. y STEIN, R., *La educación infantil en Israel*, Amanecer, Tel Aviv, 2000.

A partir de la afirmación de los constructivistas que dice que para que el niño entienda algo debe construirlo por sí mismo, se sientan las bases psicológicas para el aprendizaje por descubrimiento y para una educación que lo concibe como "productor" de conocimientos, contenidos y valores, y a la actividad como la expresión genuina de ello. El niño elabora su pensamiento a partir de la acción, en consecuencia, el planteo filosófico social que lo respalda es el de los valores de una sociedad productiva, en la cual el niño en su acción busca concretar su pensamiento en productos creados por él y que se transforman en productos sociales al ser luego significados por otros. Pero el hecho de que el niño sea productor por naturaleza, no garantiza necesariamente la producción. Las condiciones culturales y educativas pueden llegar a limitar, estrechar y trastocar la esencia productora del niño. Por ello, es imprescindible que los educadores conozcamos las etapas en el desarrollo de la actividad productora-creadora y los principios que la rigen para respetarla y facilitar un ambiente inspirador, equipo y materiales adecuados, así como también, posibilidades para la exploración y experimentación, situaciones enriquecedoras e intermediaciones de sujetos que favorezcan el máximo aprovechamiento de sus potencialidades. De esta manera, es insustituible un educador que conozca, aprecie y valore las actividades del niño dando importancia tanto al proceso como al producto de las mismas, tomando la teoría como fundamento de la intervención educativa.

¿Qué es la actividad espontánea?, si intentamos una respuesta inicial a la pregunta, desde la perspectiva de Lewin podríamos responder que no solo es reacción al ambiente, como pensaban los psicólogos al comienzo del siglo XX. El organismo busca energéticamente estimularse a través de la actividad con el objeto de asegurar un desarrollo saludable de sus sistemas, nervioso, anatómico, muscular, de los sentidos porque sin actividad el sistema degenera y no se permite a sí mismo funcionar apropiadamente. Esto denota la importancia que la actividad tiene en la vida del ser humano pero también trasciende lo meramente biológico. Es un sistema de respuestas del organismo, que puede ser individual o grupal, para la concreción de objetivos a los cuales se aspira por una necesidad de adaptación o como expresión de su relación activa con el mundo y hacia sí mismo. Al ir más allá de lo biológico, la actividad da cuenta de un tono general, pero también personal, pasa a ser expresión de lo identitario del individuo, de su capacidad y de su talento, "*... es la intervención activa del niño, el instrumento que al comprometer con su dinamismo toda su perso-*

nalidad le permite participar en el crecimiento continuado de su experiencia personal"[4].

Existen tres estadios en la evolución de la actividad infantil:

- Primer estadio: De descubrimiento de las posibilidades del objeto e instrumento.
- Segundo estadio: Requiere aprender a controlar y manejar los materiales dando lugar a las primeras combinaciones significativas.
- Tercer estadio: Supone el intento de concretar objetos determinados a partir de ideas previas o llevar a cabo experimentos.
- Estas tres etapas son distintas, crecen en complejidad. En la etapa más alta o compleja de la actividad los niños planifican, manufacturan y construyen.

Componentes de la actividad

La verdadera actividad presenta para Lewin, cuatro componentes interrelacionados: juego, trabajo, aprendizaje y creatividad. Estos elementos están siempre presentes pero puede prevalecer uno de ellos por sobre los demás, en un momento determinado.

El *juego* conlleva la experimentación del mundo sin obligación alguna, es libertad plena, satisfacción, ya que produce placer y goce y sus resultados no son importantes. No es algo impuesto, porque si así lo fuera dejaría de ser juego.

El *trabajo* es actividad que requiere esfuerzo, tesón, voluntad, lleva implícito el sentido de obligación con uno mismo y con el otro, y su éxito depende tanto del resultado como de sus productos. La satisfacción, diferente a la que proporciona el juego, es concomitante al trabajo y es provista concretamente por los productos realizados.

La *creatividad* es la habilidad para elegir y combinar varios elementos de manera original y única. Da por resultado diversos productos valiéndose de la fantasía, es decir, de la imaginación: imagen, representación para

[4] MEDINA RUBIO, R., "Prólogo", Santos Rego en M. A. (ed.), *Teoría y práctica de la educación intercultural*, Universidad, Santiago, 1994.

formar nuevas ideas y proyectos. Imaginar es representar idealmente algo, inventarlo, crearlo, es originalidad que tiene su origen en la novedad e innovación.

El *aprendizaje* es variación de acomodaciones tal cual lo explica Piaget porque Lewin apela a una posición constructivista. Es actividad que combina esfuerzo y satisfacción, su producto es el nuevo aprendizaje que contribuye a perfeccionar el sistema de reacción del niño ante el entorno entendido como capacidad de adaptación al medio. El aprendizaje es siempre construcción y supone descubrimiento.

Para definir que entiende por aprendizaje Lewin rescata de Bredekamp y Coople cuatro conceptos que son parte del modelo de aprendizaje que proponen los autores e ingeniosamente lo transfiere a su teoría de la actividad. Estos conceptos son: consciencia, exploración, preguntar y utilización[5].

Consciencia significa reconocer los parámetros del aprendizaje -eventos, objetos, personas u opiniones. Incluye experiencia, interés, atención y sensibilidad. La suposición oculta en esta definición es que la consciencia es una expresión de la actividad del niño y todo depende de la misma. Sin embargo, la consciencia se necesita concretamente cuando los niños trabajan, cuando juegan y son creativos. La actividad con todos sus componentes (juego, trabajo, aprendizaje y creatividad), da lugar a determinadas conductas que expresan conciencia, por ejemplo, cuando los niños usan materiales, comparten la actividad con otros niños y pueden explicar sus metas, propósitos, acciones y decisiones.

Exploración es lo que caracteriza naturalmente a la actividad. Sin exploración no puede haber trabajo, ni aprendizaje, y ciertamente tampoco puede haber creatividad. Cuando se enfatiza solamente el aprendizaje, que por sí mismo es muy substancial, se tiende a verlo como lo más importante, sin embargo lo exploratorio tiende a propiciarlo. Cualquiera que se detenga a observar a los niños jugando podrá darse cuenta cuánto se involucran explorando en las posibilidades que le brinda el universo lúdico. Lo mismo sucede con el trabajo y la creatividad, ambos son imposibles sin una constante exploración.

---

[5] BREDEKAMP S. y COPPLE, C, *Developmentally appropriate practice in early childhood programs,* Washington, D.C.: NAEYC. (DAP), 1997.

Preguntar es uno de los aspectos más importantes para el desarrollo cognitivo infantil y ocurre indudablemente por la actividad general. El niño manifiesta en su acción una actitud inquisitiva nata que se hace visible en la interrogación sostenida que lo lleva a una búsqueda constante de conocimiento. El niño es un sujeto cognoscente que inquiere e investiga constantemente.

Utilización se refiere al uso y aplicación de la experiencia antigua adquirida a nuevas situaciones para lograr la comprensión de entornos, personas, materiales y fenómenos. Si bien es primordial en todos los componentes de la actividad, es quizás más importante en relación con el trabajo y la creatividad, que en el juego y el aprendizaje.

Por otra parte, existen características comunes a toda actividad que es posible detallar:

- La actividad se da en una secuencia de etapas.
- Progresa de pocas y simples combinaciones a otras cada vez más complejas.
- Las combinaciones más complejas son el producto de la madurez cognitiva y de la experiencia social y física con sus interacciones.
- La complejidad de las combinaciones se dan en jerarquía, secuencia y constancia.
- Hay leyes que rigen y parecen existir en todas las actividades infantiles y en todos los grupos de niños.

El trabajo con los niños sostenido durante años en los Jardines Experimentales de Israel permitió a Lewin formular la teoría de la *Corriente libre de actividad,* también denominada *Streaming* y que Eva Flursheim define como "*el camino por el cual el niño pasa de actividad en actividad y es factible de ser observada y registrada*" [6].

En esa corriente, hay tres aspectos interesantes para considerar y que presentamos a través de estas preguntas:

1. ¿Cómo elige el niño la actividad?
2. ¿Cuál es su duración?

[6] FLURSHEIM, E., Material de trabajo del Centro de Educación de Oranim, guías didácticas inéditas.

3. ¿Cuál es su contenido?

La elección de la actividad está vinculada a múltiples variables y la duración es diferente, cambia y depende especialmente de los intereses del niño. Con respecto al contenido es de destacar que a diferencia de lo que sucede hoy en los jardines de infantes tradicionales, donde la prescripción curricular que determina la selección y organización de los contenidos a enseñar primero, para luego decidir qué tipo de actividades de aprendizaje se le propondrán al niño, en el caso del jardín diferente el proceso es a la inversa. No existe la prescripción curricular, no hay norma impuesta en torno a los contenidos. Es la actividad espontánea iniciada por el niño la que va creando el contenido y se vuelve significativo a medida que la actividad se consolida como corriente. Para que ello suceda, se requiere de un espacio-ambiente bien instituido, enriquecido y organizado donde el tiempo no sea un factor restrictivo de la actividad ni condicionante. Es el tiempo de la actividad lo que marca su existencia y lo define el mismo niño. El pequeño inicia y termina la actividad cuando él lo decide.

A diferencia de que podamos estar de acuerdo o en desacuerdo con el grado de autonomía infantil que atestigua el modelo pedagógico subyacente, el enfoque demanda de educadores con perfil determinado y capaces de participar e intervenir de manera muy comprometida aunque no directiva buscando promover la iniciativa del niño, ayudándolo a canalizar sus intereses y propiciando el desarrollo de la creatividad y la independencia y autoría del niño por sobre todas las cosas.

¿Qué es el Centro de Actividades del Niño o Jardín Experimental?

En Israel, el centro de actividades del niño es un jardín de infantes experimental al que asisten cinco clases o grupos-clase de niños de distintos lugares y jardines infantiles de la ciudad: del kibutz, judíos, árabes y drusos; con privación cultural[7] y/o normalmente estimulados. Cada uno de estos grupos concurre una vez por semana durante todo el período escolar. Cada año el centro trabaja aproximadamente con 150 niños.

[7] El Síndrome de Privación Cultural es un concepto acuñado por Reuven Feurstein y se refiere a la capacidad reducida en las personas para modificar las propias estructuras y responder adecuadamente a las fuentes de estimulación. Da lugar a la Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva que se expresa en este principio: el organismo humano es un sistema abierto que en su evolución adquirió la propensividad de modificarse a sí mismo, siempre y cuando exista un acto humano mediador.

Esta organización posibilita que el niño tenga una jornada educativa por semana basada en el enfoque de la Corriente Fluida de Actividad, lo que le permite elegir y realizar aquellas actividades que más le interesan a partir de una oferta muy rica de materiales que estimulan su curiosidad, sus deseos e iniciativas.

La organización del tiempo es diferente al de un jardín de infantes regular. La actividad no se corta por normativas externas ni por rutinas establecidas de antemano o por decisión de los educadores, por el contrario, es el niño o el grupo de niños quienes la finalizan.

Los niños descubren las actividades preferidas de acuerdo a sus fortalezas e intereses y se los estimula a usar todo su potencial y a confiar en ellos mismos.

La imagen de niño de Lewin es la de un sujeto activo, poderoso, protagonista, con capacidades increíbles, capaz de tomar decisiones de manera autónoma y de hacer uso de su libertad para elegir y actuar.

En este centro universitario, los maestros de los niños tienen la oportunidad de observar a sus alumnos aprendiendo en un contexto diferente, en un ambiente con características particulares en interacción con otros niños y con el maestro del centro que además de interactuar con ellos cuando los niños lo requieran o cuando lo crea conveniente, los observa participativamente y documenta con sus ayudantes, a través del registro fílmico, todo lo que allí ocurre. De esta manera, la investigación-acción permite indagar en la corriente de actividad, evaluar de qué forma la organización la favorece, el tipo de actividades que se despliega y como la intervención del educador influye o no en el desarrollo del potencial de los niños.

También es un centro de orientación para padres y maestros, de entrenamiento de educadores en servicio y de estudiantes de magisterio.

Malaguzzi, las escuelas de la infancia y Asilos Nido de Reggio Emilia

La segunda teoría que hemos elegido como marco teórico de la investigación se refiere a una de las experiencias de educación infantil más importantes del mundo, la desarrollada en Reggio Emilia, Italia. Sus expo-

siciones itinerantes[8] llamadas "Los Cien lenguajes del niño" -una versión europea y otra americana- recorrieron el mundo durante más de veinte años, posibilitaron la difusión de esta experiencia y cautivaron a todos aquellos que hemos tenido la oportunidad de apreciarla. La existencia de redes reggianas en muchos países de Europa, Asia y en especial de la RED SOLARE en Latinoamérica[9] es un indicador válido de la notable repercusión que está teniendo su expansión.

Su ideólogo y principal protagonista, Loris Malaguzzi[10], referente indiscutido de la pedagogía italiana e internacional, ha dejado su impronta innovadora a través de sus ideas y del trabajo realizado, construyendo una obra inspiradora para todos los que bregamos por una educación infantil mejor. En palabras de Hoyuelos

> *(...) ha sabido generar una pedagogía optimista y transgresora, pero también de la esperanza y la expectativa, donde la clave está en la imagen de niño que sostiene y promulga. El propósito explícito es ofrecer una experiencia de calidad educativa para los más pequeños, porque el telos es siempre "luchar denodadamente por el desarrollo de las potencialidades de todos los niños, niñas, mujeres y hombres allí donde se encuentren*[11].

Malaguzzi parte de una convicción profunda, "*... a los niños hay que darles rigurosamente lo que se merecen: lo mejor*" [12]. Pergeña una pedagogía donde teoría y práctica se abrazan, fundiéndose en una admirable simbiosis. Todo comienza en la pregunta: ¿cuál es tu imagen de niño? Dicho de otra manera, ¿Qué imagen de niño tenemos? La respuesta ofrecida a este interrogante proporciona una mirada peculiar sobre la educación infantil y una acción adecuada a esas ideas a partir de la proyección o

---

8 Estas exposiciones son la versión agiornada de *L´ occhio se salta il muro*.

9 La Red Solare es una Asociación Latinoamericana para la difusión de la propuesta educativa de Reggio Emilia.

10 Loris Malaguzzi (1920-1994) maestro, pedagogo, nace en Correggio y durante más de cincuenta años construye su obra pedagógica universal en las escuelas de Reggio Emilia. Para profundizar, se sugiere consultar la bibliografía de este libro y en especial los textos de Alfredo Hoyuelos.

11 HOYUELOS, A., *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*, Octaedro-Rosa Sensat, Barcelona, 2004.

12 HOYUELOS, A., "Loris Malaguzzi. Pensamiento y obra pedagógica", Cuadernos de Pedagogía, Nº 307, Barcelona, noviembre 2001, Pág. 53.

progettasione[13]. El niño que Malaguzzi concibe es fundamentalmente un sujeto de derecho, activo constructor de conocimiento a partir de las capacidades que posee y que tiene la posibilidad de desplegar en relación fértil con el ambiente inmediato y la sociedad en la que nace y crece. Es un actor protagonista, sujeto dotado de "cien lenguajes", metáfora que nos legó Malaguzzi para describir su rechazo abierto a aquellas visiones que definen al niño como débil, incompleto, pasivo, y sin capacidad, y su resistencia ante propuestas educativas que lo encorsetan y privan de sus posibilidades de desarrollo. Por el contrario, ese niño es capaz de observar, explorar y crear porque atesora un rico y sorprendente bagaje de posibilidades que le permiten expresarse en cien lenguajes, *"…pero de esos cien lenguajes le roban 99…"*[14], denuncia Malaguzzi y emprende una incansable e imperecedera tarea de restitución de su integridad humana a través de una praxis educativa revolucionaria.

En una entrevista con Carlo Barsotti Malaguzzi expresa:

> Tenemos una visión muy optimista del niño: es un niño que posee muchos recursos desde su nacimiento, que tiene un potencial extraordinario, que nunca deja de sorprendernos; un niño con capacidad autónoma de construir sus propios procesos de pensamiento, sus ideas, sus preguntas y sus tentativas de respuesta con un grado de capacidad muy alto cuando conversa con el adulto, con la capacidad de observar las cosas y de reconstruirlas enteras[15].

Sin lugar a dudas el niño del que estamos hablando es un sujeto poderoso, con capacidades efectivas, cognitivas, sociales y recursos para comprender la realidad y desenvolverse inteligentemente en ella. Al decir de Vec-

---

[13] Las palabras programa y programación son reemplazadas por proyecto y proyección, en italiano progettazione para hacer referencia a las estrategias para apoyar los procesos dinámicos de conocimiento de los niños. Implica previsión y actuación de secuencias de operaciones coordinadas, pero siempre es flexible, se construye y decontruye y saca provecho del error y la incertidumbre del proceder del niño frente al proceso de conocimiento.

[14] *"El niño esta hecho de cien. Tiene cien lenguas, cien manos, cien pensamientos, cien maneras de pensar, de jugar y hablar, cien siempre cien… ; y de cien le roban noventa y nueve".* Extracto del famoso poema de Loris Malaguzzi denominado "En cambio el cien existe", citado por Hoyuelos, A., en *La complejidad en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*, Multimedios, México, 2003.

[15] BORSOTTI, C., "Caminando por hilos de seda, Entrevista a Loris Malaguzzi", Revista *Infancia Europa,* 04.6, Rosa-Sensat, Barcelona, 2004, Pág.18-25.

chi, "*nace como un todo y la totalidad de sus sentidos se aguzan para relacionarse con el mundo que le circunda a fin de comprenderlo*"[16].

Esta imagen del niño lleva a pensar en una infancia implicada, que se encuadra en un contexto participativo, en las disputas del movimiento democrático y progresista y en las iniciativas de la pedagogía cooperativa. Confiando en que el espíritu cívico compromete la participación de los ciudadanos en lo público, se representa una escuela que teje estrechos lazos con la sociedad. Busca dar dimensión histórica al proceso educativo, implicando en su gestión no solo a los enseñantes, sino también a las familias y a la comunidad social. De esta forma, "*la escuela infantil se considera uno de los motores de la más completa transformación social, puesto que puede despertar en los padres y en los ciudadanos la consciencia de poder jugar un papel activo por el cambio*"[17].

Hoyuelos describe a la pedagogía de Malaguzzi como un antimodelo, es decir, lo contrario a un modelo rígido, tradicional y determinístico. De sus escritos es posible sintetizar, no sin miedo a caer en la simplificación, algunas características distintivas:

En una pedagogía compleja que "*... se permite interpretaciones subjetivas, divergentes e independientes sobre el mundo, en contraste con la idea de un progreso lineal y acumulativo. Adopta un punto de vista escéptico respecto de las certezas del pasado, presente y futuro*"[18]. Se define como una pedagogía no profética, es decir, aquella que lo sabe todo antes de que suceda, que se anticipa a los hechos, porque la verdad es, que no hay nada más impredecible que lo que pueda acontecer en la educación de un ser humano. Posición que lo lleva a ser capaz de liberarse de cánones rígidos y hegemónicos impuestos por la pedagogía y psicología con el paso del tiempo.

La complejidad, enfocada desde el pensamiento de Morin,[19] nos muestra una pedagogía multidimensional, relacional, complementaria e inacaba-

---

16 VECCHI, V., "Las raíces múltiples del conocimiento", *Revista Infancia Europa* 04.6 Rosa-Sensat, Barcelona, 2004, Pág.29-34.

17 CATARSI, E., "Malaguzzi y la revolución de la escuela municipal", *Revista Infancia Europa* 04.6 Rosa-Sensat, Barcelona, 2004, Pág. 17.

18 HOYUELOS, A., "Una pedagogía de la transgresión", *Revista Infancia Europa* 04.6 Rosa-Sensat, Barcelona, 2004, Pág.12.

19 MORIN, E., *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa, Barcelona, 1994.

da. Que no simplifica las cuestiones o acontecimientos, ni se basa en un pensamiento antinómico, entiende al comportamiento humano como impredecible, por lo tanto, se permite asumir una posición de transdisciplinariedad y de libertad hermenéutica.

Una pedagogía relacional y sistémica: porque las relaciones siempre son más importantes que los términos relacionados. Un sistema abierto al ambiente que se constituye en una organización estructural dinámica y flexible que se autogenera en relación a sí misma y con el mundo. Es también participativa, porque cree en la fuerza de la comunidad, en el protagonismo de todos en el proceso educativo: niños, maestros, padres y sociedad se sienten parte y dan forma a una "escuela amable"[20] en la que son intensas las relaciones entre los miembros o sujetos actores. Por eso decimos que estamos ante una pedagogía inminentemente relacional, sistémica y participativa, que se concreta en una organización que se consolida por su apertura al diálogo franco y constante con el mundo.

Es constructiva de una cultura laica y democrática, que cree que el sujeto es alguien junto a los otros. Y que en esa relación y en democracia es capaz de crear su epistemología. Se basa en una visión particular del mundo, consciente y respetuosa del disenso, porque sabe que no existe una única mirada, si no que hay otras posibles. En esta pedagogía constructiva el niño es respetado como sujeto político, un activo constructor de cultura que contribuye a la vida de la ciudad al desarrollarse en una fecunda relación con el ambiente y la sociedad en la que nace y crece.

Es fundamentalmente ética, dado que para Malaguzzi "*… lo único sagrado es la práctica del respeto de los derechos de los niños*"[21] y en consecuencia trata de discernir un proceder capaz de aumentar las posibilidades de aprendizaje y desarrollo, lo que implica ser capaz de resignificar la intervención educativa en función de una actitud no convencional de absoluto acatamiento a los tiempos de la infancia. Saber esperar los tiempos de maduración y desarrollo de la infancia es una premisa indispensable que rige para cualquier intento de intervención docente.

---

[20] Una escuela amable es también activa, inventiva, comunicable, habitable, documentada, lugar de investigación en la que se encuentren bien los niños, los educadores y las familias. MALAGUZZI, L., *La educación infantil en Reggio Emilia*, Octaedro-Rosa Sensat, Barcelona, Pág.52.

[21] Citado por HOYUELOS, A., "Loris Malaguzzi. Pensamiento y obra pedagógica", *Cuadernos de pedagogía* Nº 307, noviembre, 2001, Pág.54-57.

Escuchar y documentar es también transparentar

En este contexto educativo el aprendizaje no equivale a la apropiación de un corpus curricular transmitido por el maestro, aquello a lo que Malaguzzi se refería como "pequeña pedagogía"[22], es siempre una construcción pero no en soledad, sino a través de una relación democrática con otros y abierta a otras maneras de ver y de pensar. Constructivismo social que en sus supuestos epistemológicos y psicológicos, concibe el aprendizaje como un proceso de construcción y reconstrucción constante del nuevo conocimiento, que es siempre provisional y parcial, que tiene múltiples raíces y es el resultado de la actividad de maestros y niños que están siempre aprendiendo.

Parafraseando a Vecchi, racionalidad, imaginación, cognición y emoción son procesos relacionados, estrechamente mezclados cuando los niños y niñas piensan, juegan y afrontan problemas. Son elementos evidentemente inseparables. En las escuelas de Reggio Emilia el aprendizaje no es un tema secundario, es un tema de investigación en sí mismo, que se hace visible en esta "escuela transparente"[23] a través de la escucha y la documentación pedagógica. Sus resultados son compartidos, discutidos e interpretados, para obtener comprensiones sobre los procesos de aprendizaje de los niños como resultado de un esfuerzo reflexivo, producto del encuentro de mentes[24], que caracteriza el trabajo en los *asili nidi* (asilos nidos) y *scuole dell´ infanzia* (escuelas de la infancia) reggianas.

La documentación de la actividad del niño consiste en registrar los procesos de aprendizaje legitimándolos en imágenes, videos, fotografías, gráficas y en la escritura, datos que se convierten luego en contenido para el diálogo, la reflexión y la discusión crítica y constructiva de todo entre todos (educadores, ciudadanos, auxiliares, familias, administradores, cocineras), dando al proyecto una marca identitaria indiscutida. Este pedagogía, que es verdaderamente participativa propone discutir no solo teoría sino también cuestiones reales surgidas de la misma práctica, por

---

[22] RINALDI, C. y MOSS, P., 2¿Qué es Reggio?", *Revista Infancia Europa* 04.6 Rosa-Sensat, Barcelona, 2004, Pág. 4.

[23] Una clave del pensamiento de Malaguzzi es pensar en una *escuela transparente* que documenta lo que se ha observado al trabajar con los niños para ofrecer una imagen adecuada de la infancia; de la que emerge también la reflexión política porque la visibilidad escolar también debe ser pública, restituyendo a la ciudad lo que ella invierte en la escuela.

[24] BRUNER, J., *La educación, puerta de la cultura*, Visor, Madrid, 2000.

lo tanto requiere de una mirada inquisitiva permanente, que atraviese la cotidianeidad, pues no se trata de investigación externa conducida por especialistas, sino de investigación como parte de la actividad diaria del maestro, del niño y de los padres, porque su modalidad son las relaciones y el diálogo. Pero esto no es suficiente. El secreto está en la confrontación constante entre todos, y en especial, entre la "pareja pedagógica", conformada por dos educadores que trabajan juntos confrontando todo el tiempo sobre lo que sucede, a esta dupla se suma el tallerista, quien aumenta la confrontación dando paso a la conformación de una tríada cualificada para recoger y colaborar en los retos que los niños plantean en cada momento.

Documentación y confrontación posterior solo son posibles si hay una actitud de "escucha". Esta invariante tan particular hace que la escuela deje de ser una gran boca, -que todo lo sabe y que todo lo transmite-, para transformarse en un ojo entrenado y una gran oreja respetuosa. La escucha es una actitud que destierra la verbalización o verborrea característica de la escuela tradicional, porque cree en los niños, sabe que son competentes y tienen mucho para decir y mostrar a través de sus cien lenguajes. Atender a la irrupción natural de la cultura de la infancia, plasmar y hacer palpables sus ideas y teorías recogidas a través de la documentación permite proyectar e intervenir con buenas preguntas e hipótesis que inviten al niño a seguir pensando.

"*Los niños me enseñaron lo que les podía enseñar, y esta fue, a la postre, la dirección que tomé*"[25] dice Malaguzzi. En un enfoque como este, los niños protagonistas se constituyen en la guía del maestro y de su hacer, dan sentido a la observación y a la escucha, que es en definitiva una actitud ética de compromiso con la infancia y sus derechos, asentada en una perspectiva ecléctica de visiones y saberes.

Cuenta Hoyuelos[26] que Malaguzzi "…no era prisionero de las ideas de nadie; aunque le gustaba beber de todas las fuentes, como el humanista, para confundir sus aguas". Le gustaba nutrirse de una amplísima variedad de fuentes como Piaget, Vigotski, Marx, Rousseau, Gramsci, Sastre, Dewey, Wallon, la Gestalt, Picasso, Klee, Bateson, Chomsky, entre tan-

---

[25] MALAGUZZI, L., *La educación infantil en Reggio Emilia*, Octaedro-Rosa Sensat, Barcelona, 1993.

[26] HOYUELOS, A., "Loris Malaguzzi. Pensamiento y obra pedagógica", *Cuadernos de pedagogía* Nº 307, Barcelona, noviembre 2001, Pág. 54.

tos otros autores a los que actualizaba y mixturaba con otros intereses que también están presentes en su pedagogía, como literatura, formas del arte, cine, arquitectura, biología, teoría de sistemas complejos, neurociencia, etc., sin olvidar el influjo de grandes pedagogos que resuenan en su propia voz, como Freinet, Freire, Ferriere, Makarenko, Montessori, Bruner, entre muchos otros. De su posición pedagógica escogida, deriva una exigencia de una amplia formación cultural plural para el maestro, porque para un niño dotado se necesita un maestro dotado, "*... una persona que quiere permanentemente aprender experimentando con los niños*",[27] para ello es necesario liberarse de ciertos cánones encasilladores de la pedagogía, didáctica y psicología. Es así que su legado se condensa en una pedagogía que abreva en una amplia filosofía y cultura humanista, que también es una pedagogía estética.

Hoyuelos logra elaborar una red interpretativa[28] (Cuadro Nº 1) que ayuda a comprender el pensamiento de Malaguzzi. Una estructura que se conforma a partir de tres principios interdependientes (fines o valores) acompañados de estrategias o actuaciones que los operacionalizan y que a manera de síntesis puede facilitar la integración de los aspectos más importantes de la teoría:

[27] CIVAROLO, M., "A dos voces: Hoyuelos...", Op. cit., Pág. 18.

[28] Para profundizar en el contenido de este cuadro se sugiere la lectura del libro de donde ha sido extraído: Hoyuelos, A., *La estética en el pensamiento y obra de Loris Maluzzi*, Octaedro-Rosa Sensat, Barcelona, 2006, Pág. 28.

Cuadro Nº 1

ÉTICA	**PRINCIPIO 1** La educación empieza con la imagen del niño, una imagen que revela la indeterminación del ser humano	Estrategias	• La pedagogía de la escucha • La observación a través de sondas de investigación-acción • La idea de proyecto frente a la de programación
	PRINCIPIO 2 Educar significa incrementar el número de oportunidades posibles	Estrategias	• Una adecuada organización de las escuelas • Los grupos pequeños • Los roles del adulto • Distribución o reparto personalizado de responsabilidades
	PRINCIPIO 3 El niño es un sujeto de derechos históricos y culturales	Estrategias	• Defensa de los derechos de los niños, de los educadores, de las familias y de la mujer • La identidad de la escuela y de la Educación Infantil • Desarrollar los derechos de la infancia tomando prestada la voz de sus cien lenguajes
ESTÉTICA	**PRINCIPIO 1** La escuela es un ámbito estético habitable	Estrategias	• Concepción del aprendizaje y del desarrollo del niño como un motivo de placer • La cualidad del espacio-ambiente
	PRINCIPIO 2 Construir pedagogía es soñar la belleza de lo insólito	Estrategias	• El Taller • La metáfora
	PRINCIPIO 3 Educar supone desarrolar las capacidades narrativas de la seducción estética	Estrategias	• La documentación • La creatividad de los cien lenguajes de Loris Malaguzzi
POLÍTICA	**PRINCIPIO 1** La pedagogía siempre es política; política y pedagogía establecen una relación de carácter cultural y social	Estrategias	• El reciclaje profesional como construcción de sujetos políticos • La relación básica entre la investigación educativa y la política • La búsqueda de solidaridades intelectuales
	PRINCIPIO 2 La escuela y la educación son aspectos fundamentales de transformación social	Estrategias	• La información a través de datos reales • Para poder realizar una transformación crítica de la cultura y de la sociedad se hace necesario realizar un análisis serio de la situación políticoeducativa del país • Permanecer siempre en movimiento • La participación y la gestión social como formas de transformación social y política
	PRINCIPIO 3 La participación y la gestión social son formas de intervención política de la escuela en la ciudad y de la ciudad en la escuela	Estrategias	• La participación de las familias y de los ciudadanos en la escuela es una cuestión de relaciones humanas • La calidad de la habitabilidad de los espacios • El amplio teclado de oportunidades que la escuela debe brindar • La concepción práctica de la participación • La institucionalización de la participación • La normativa municipal

Una pedagogía estética

La impronta estética es rasgo intenso, definitorio e idiosincrásico de las escuelas de Reggio Emilia y en cierta medida las vuelve únicas, por eso es que merece especial atención.

Esta dimensión está vinculada a la capacidad de reivindicar la idea de belleza. Es definida por Vea Vecchi[29] como la relación empática y sen-

[29] VECCHI, V., "Las raíces múltiples del conocimiento", *Revista Infancia Europa*, Barcelona,

sible con el entorno y supone elecciones en las que se percibe armonía, cuidado, placer para la mente y los sentidos. Se basa en el presupuesto de que la belleza es inherente a nuestra especie, por eso está enraizada en la experiencia, en la vida misma, y su búsqueda es también una forma de interpretación del mundo, por eso requiere atención primaria desde el punto de vista pedagógico; de allí la necesidad de brindar a los niños una escuela entendida como "ámbito estético habitable", un entorno diferente, agradable, de calidad. Fiel a este presupuesto, Malaguzzi incorpora en las escuelas el atelier o taller, hábitat en el que los lenguajes se pueden emancipar y es posible revalorizar el hacer y la actividad estética con las manos. Este espacio, coordinado por el tallerista, persona que conoce el lenguaje del arte, desde su rol invita a abrir caminos y puertas múltiples hacia la emoción, la expresión, la creatividad y la sensibilidad estética, poniendo al alcance de los niños una infinita variedad de técnicas y materiales.

El lenguaje visual no es concebido como una disciplina separada y dedicada a actividades específicas como el dibujo, la escultura y la pintura, por el contrario, es una transversalidad presente que permite construir puentes entre experiencias y un fluido diálogo entre lenguajes.

Para detractores del enfoque puede parecer absurdo que la atención y el refinamiento estético tengan una presencia tan importante en esta pedagogía, actitud que seguramente deviene de la tradición de las instituciones educativas que basadas en modelos pedagógicos tradicionales y heteroestructurantes confinan al niño a escuelas mustias y oscuras, de altas ventanas que cercenan la posibilidad de incorporar elementos del afuera en el adentro y donde la transparencia es inevitablemente oscuridad, opacidad y sombra, negando la posibilidad de aproximación y equilibrio entre la imaginación y la razón.

¿Por qué no puede ser el ambiente estético una categoría pedagógica y también didáctica? ¿No será su importancia demasiado relevante para ignorarla? Así lo reafirmó Malaguzzi.

El ambiente[30] es una fuente de riqueza, una estrategia educativa y un instrumento que respalda el proceso de aprendizaje, pues permite interaccio-

---

04.6, 2006, Pág. 29-34.

[30] Como introducción a este tema se sugiere leer el artículo de BARBERO, V. y CIVAROLO, M., "El ambiente… ¿una cuestión educativa?", *Revista Infancia*, Barcelona, Nº 113, dic-enero, Barcelona. España, 2008.

nes constantes que favorecen el desarrollo de conocimientos, habilidades sociales, destrezas motrices, etc., el ambiente es un concepto vivo, versátil y dinámico, que debe "*... cambiar a medida que cambian los niños, sus intereses, sus necesidades, su edad y también a medida que cambiamos nosotros, los adultos, y el entorno en el que todos estamos inmersos*".[31]

Se piensa el ambiente como partícipe del proyecto pedagógico; un ámbito en el que se expresan y desarrollan las grandes potencialidades del niño y del ser humano. Y debe reflejar la convivencia pedagógica y cultural que se construye en las instituciones educativas. La idea de ambiente está vinculada al concepto de encuentro y al de habitar tomado en el sentido transitivo que subrayan Heidegger y Merleau- Ponty.[32]

El verdadero espacio, además, invita a transformarlo para sentir nuevas vivencias[33] que nacen de las metáforas construidas al construirnos con ellos y no es catalogable porque tiene que ver con la afectividad y con la sensibilidad íntima. Es un espacio dinámico, interrelacional, cualificado y abierto a las posibilidades múltiples de las actuaciones humanas a las cuales da sentido existencial, como diría Bachelard[34], poético.

Puntos de encuentro y desencuentros entre ambas teorías

La historia no permitió que Lewin y Malaguzzi pudieran debatir cara a cara acerca de la pedagogía de la infancia. Cada uno fue el mentor de una innovación en realidades sociales particulares, en condiciones adversas y muy complejas. Como una quimera podríamos imaginar una conversación amena entre ambos, muchas serían las coincidencias y pocas las disidencias entre sus pensamientos porque sin lugar a dudas el punto de partida y de llegada de los dos es el mismo: el niño como protagonista indiscutido.

Desde una explícita postura humanista, la concepción antropológica que sostienen se instituye como el primum, el significante de sus ideas y con-

---

31 DE PABLO, P. y TRUEBA, B., *Espacios y recursos para ti, para mí, para todos. Diseñar ambientes en educación infantil*, Praxis, Barcelona, 1999, pp.9.

32 CFR. MERLEAU-PONTY, M., *Posibilidad de la filosofía*, Madrid, Narcea, 1979 y HEIDDEGER, M., *Revista Eco,* Bogotá, Colombia, Tomo 122, Junio 1970, pp. 113-120. Traducción De Tulia De Dross.

33 CABANELLAS, I. y ESLAVA, C., *Infancia, espacio vital, Huerta de San Juan*, 10, pp. 4-43, Universidad Pública de Navarra, Pamplona, 2003.

34 BACHELARD. G., *La formación del espíritu científico*, Siglo XXI, México, 1983.

creciones pedagógicas. El niño que conciben no es cualquier niño. En contraposición a la realidad que descarnadamente nos muestra una infancia apremiada por la sociedad, que denuncia abuso y violación permanente de sus derechos, que instituye como política la urgencia de quemar la etapa para salir prontamente de ella, que naturaliza aterradores indicadores de que la infancia está en crisis, erosionando, disolviéndose, Malaguzzi y Lewin simbolizan y enarbolan una cruzada a favor de la infancia.

Disienten y trascienden la clásica mirada del niño como sujeto heterónomo descrita por Aries[35], construcción social del siglo XVII que lo describe débil, frágil, dependiente del adulto para dar paso a una representación del niño como sujeto completo, de derecho, con múltiples capacidades, que puede tomar decisiones, asumir responsabilidades y resolver por sí mismo las más diversas situaciones; que es capaz de observar, pensar, construir y crear, y de asumir un protagonismo en la sociedad capaz de dejar huellas en la cultura. Este niño requiere que la educación respete su naturaleza que lo hace único, irrepetible, insustituible y espera tener la posibilidad de educarse en un contexto pensado y construido exclusivamente para él.

La dimensión teleológica de sus propuestas pedagógicas es humanista porque la educación debe siempre bregar por favorecer procesos de desarrollo de las potencialidades del niño, pero no desde la omnipotencia que suponen intervenciones y propuestas didácticas que desde afuera tiendan a modelarlo y darle forma en función de objetivos predeterminados de antemano.

No es precisamente la metodología lo que esconde el secreto del atractivo de ambas innovaciones, lo didáctico no constituye una racionalidad instrumental, no es una tecnología, que de manera eficiente se concreta en resultados exitosos. Por el contrario, el punto de partida siempre es el niño y sus intereses; nunca el currículum, ni el accionar docente aunque su rol no se desdibuja, la intervención que se propone desde ambos enfoques es mediación cultural no directiva, concretada en andamiajes pertinentes y adecuados tendientes a favorecer el desarrollo. El maestro se asume también como un investigador que escucha, observa y documenta para interpretar las significaciones que los niños elaboran en el marco de su cultura y confrontarlas y contrastarlas con sus propias significaciones

[35] ARIES, P., *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen,* Taurus Madrid, 1987.

pero sin intentar cambiarlas. Al decir de Goodman se trata de propiciar el acercamiento "*entre mundos posibles*".[36]

Aunque Lewin no hable de la escucha su postura deja entrever su aceptación. Llama la atención la intención respetuosa por conocer la naturaleza y la cultura de la infancia para plantear propuestas educativas de inusitada coherencia entre teoría y práctica, plasmada en modelos de organización capaces de hacer desaparecer la brecha existente entre ambas.

Lewin y Malaguzzi destierran la idea de guardar la infancia y custodiarla, y proponen una pedagogía que puede parecer escandalosa, por su apertura ante la espontaneidad del niño. A partir de lo relacional, la interrogación constante, el asombro, se busca restituirle al niño cuanto le debemos, que para Catarsi[37] no es tan solo una deuda respecto de su inteligencia sino de la recomposición de su integridad humana. Por eso proponen una escuela que por sobre todo cree en ellos, respetuosa de sus cien lenguajes, apuntalada por una sociedad con una altísima valoración de la educación infantil, construida como los cimientos sobre los que se erige progresivamente todo lo demás, que implica una inversión a largo plazo, que requiere tiempo y paciencia.

Otros puntos de contacto se trasparentan en la similitud de marcos teóricos, en la visión de una escuela abierta a la comunidad que se proyecta al medio inmediato y se nutre del mismo, que da libertad para hacer, sentir, pensar y compartir, que se adecua a los niños y no al revés porque sostiene otra concesión del tiempo que no es el de la prisa sino el que necesita la infancia para desarrollarse y madurar, donde se valoran lo lúdico, los procesos y los productos y el currículum como norma escrita se diluye, cobrando sentido los intereses, inquietudes y proclividades de los niños.

La enseñanza es ante todo actitud ética y compromiso con el otro, con sus proyectos, con sus ideas y gustos. El diálogo, recurso metodológico por excelencia, es el elemento privilegiado de la relación educativa que se vuelve escucha a partir de una actitud investigativa constante de los maestros en donde la reflexión y la reconstrucción crítica del hacer, permiten en el más puro sentido Bruneriano pensar la escuela de la infancia

---

[36] GOODMAN, N., *Maneras de hacer mundos*, Visor, Madrid, 1990.

[37] CATARSI, E., "Malaguzzi y la revolución de la escuela municipal", *Revista Infancia Europa* 04.6, Barcelona, 2004, Pág. 14-17.

como foro de la cultura, donde adultos e infantes a través de un sistema de relaciones comparten conocimientos y negocian significados.[38]

Quizás sea el ambiente la variable que marque la mayor diferencia entre ambas posturas pedagógicas. Si bien coinciden en la definición de un espacio desestructurado, abundante en materiales, que invite a la acción libre y a la experimentación, a la espontaneidad, que sugiere conflicto y desestabilización del pensamiento, la diferencia más notoria entre ambos enfoques está en la impronta estética, rasgo intenso, definitorio e idiosincrásico de las escuelas de Reggio Emilia. Que no se malentienda, que el cuidado del entorno sea una característica singular de Reggio no quiere decir que el factor estético no sea relevante en la propuesta israelí, es muy significativo y puede apreciarse en el orden, estructura y creatividad que se invierten en el trabajo, tampoco se cercenan las posibilidades creativas de los pequeños, todo lo contrario, ya que la creatividad es uno de los componentes siempre presentes en la actividad infantil.

Mas allá de las escasas diferencias, el mérito reside en que ambos enfoques, a pesar de los años, no han perdido el estatus de innovaciones dado que su renovación es siempre constante.

Citando a Lewin, es factible afirmar que ambos son proyectos

> *(...) de gente que tiene una visión de un mundo mejor, gente que ama a los niños y confía en el potencial y la habilidad de la infancia de construir un mundo espiritual, emocional y social. No somos los primeros que creen en ello, y que han invertido su esfuerzo en esta dirección. Hemos tratado de difundir un enfoque educativo unificado, en un mundo fragmentado; un enfoque educativo creativo, en un mundo consumista, un enfoque educativo individualizado en un mundo alienado, de sociedad de masas; un enfoque creativo en un mundo de rutina(...).*[39]

Gardner maravillado con Reggio Emilia, se pregunta: ¿qué hay que hacer para que un experimento educativo (innovación) tenga éxito?, ¿cómo pueden ser reproducidos y por qué el deseo de escuelas como éstas se

---

[38] Estas ideas pueden analizarse en los libros siguientes libros: BRUNER, J., *La educación como puerta de la cultura*, Visor, Madrid, 1977 y *Realidad mental y mundos posibles*, Gedisa, Barcelona, 1988.

[39] Citado por STEEIN, R. y SZULANSKI, S., *La educación infantil en Israel*, Amanecer, Tel Avid, 2000, pp. 34-35.

encuentra solo en una pequeña minoría de la población del mundo?[40] No tenemos la respuesta, pero podemos barajar a manera de hipótesis que el quid de la cuestión reside como primera medida en creer en el niño y lo que esconde, como tesoro de la humanidad. Puede parecer absurdo, en tiempos de vientos críticos de manifestación rotunda del asesinato de la infancia, de violación de sus derechos y de banalización de su cultura; ante esta realidad tan oscura, las voces de Malaguzzi y Lewin inmortalizan, a través de su pensamiento y concreciones prácticas sostenidas por más de cuarenta años, un ejemplo excelso de reinvindicación y lucha a favor de la infancia. En palabras de Sábato "*Hay una manera de contribuir a la protección de la humanidad, y es no resignarse.* En la resistencia habita la esperanza".[41] Malaguzzi y Lewin supieron resistir con sus ideas y acciones a conceptualizaciones preponderantes de la época respecto de la infancia, y en eso reside el secreto de que ambas propuestas, construidas sobre la base de una ética indiscutible, sigan siendo esperanzadoras e impasibles a los embates del tiempo.

[40] GARDNER, H., "Los cien lenguajes de una exitosa reforma educativa", *Revista Infancia en Europa* 04.62004, pp.26-28.

[41] SÁBATO, E., *La resistencia*, Seix Barral, Barcelona, 2000, pp. 16.

CAPÍTULO 2

PERSPECTIVA METODOLÓGICA

"... la infancia y su voz han sido siempre ninguneadas de la forma más severa"
Sergio Spaggiari.[1]

La metodología utilizada en la investigación se construyó en función de la naturaleza del objeto abordado y de los objetivos esbozados. Optamos por ubicarla en el paradigma cualitativo, si bien es una investigación básica que busca generar conocimiento, se constituyó sobre la idea de que la teoría cobra significación al propiciar cambios, transformaciones para mejorar, en este caso, la práctica educativa.

Para obtener datos primarios, directamente de la experiencia empírica, se recurrió a un diseño de campo. El contexto o escenario temporal y espacial estuvo conformado por dos escuelas de diferente jurisdicción. Un jardín de infantes público, perteneciente a una zona muy carenciada, que consta de una población de clase social baja, con asistencia de población boliviana. El nivel de instrucción de los padres oscila entre el analfabetismo puro y funcional a nivel primario incompleto y completo. Son contados los casos de padres con educación secundaria incompleta o completa. Se detectan problemas sociales diversos, padres en presidio, prostitución, alcoholismo, violencia familiar, madres solteras, entre otros.

El segundo jardín de infantes seleccionado pertenece al ámbito de jurisdicción privada, concretamente a la Dirección de Escuelas Privadas de Enseñanza de la Provincia de Córdoba. Consta de una población de clase social media. El nivel de instrucción de los padres oscila entre secundario completo y universitario completo. Profesionales en su mayoría.

---

[1] SPAGGIARI, S. *Introducción a la colección Temas de Infancia* de Editorial Octaedro-Rosa Sensat. Citado por ALTIMIR, D. *¿Cómo escuchar la infancia?*, Octaedro-Rosa Sensat, Barcelona, 2010.

La decisión de tomar dos escuelas diferentes posibilitó la consideración del contexto social, económico y cultural en la actividad del niño, una manera de ver si los patrones culturales inducen características de la actividad que no vienen del objeto o del sujeto separadamente sino de lo colectivo. De esta manera, la muestra seleccionada, fue no probabilística, de carácter intencional y por cuota, estuvo conformada por 16 niños y niñas en total; 8 de cada institución, 50% varones y 50% mujeres. Al ser un corpus muy reducido, su representatividad condiciona los resultados, por eso deben ser considerados provisionales. Decimos que es intencional, porque para la selección de los niños participantes se consideró la información proporcionada por directivos y maestros y las observaciones participantes efectuadas por los investigadores.

Si bien no es un estudio de tipo experimental que parte de hipótesis preestablecidas, que busque demostrar relaciones causales entre variables, ni confirmar o desmentir premisas, se presentaron a los niños dos situaciones o tareas en condiciones determinadas por los investigadores, para observar los resultados que por efecto del influjo de determinados estímulos producen la génesis y el fluir de la actividad infantil. Cada situación tuvo una duración aproximada de una hora y la consigna que se les dio a los niños consistió en una invitación abierta a la actividad:

"*Pueden ingresar a la sala, tocar y usar todo lo que encuentren allí dentro*".

Las técnicas seleccionadas para la recolección de los datos fueron: la observación no participante acompañada de un registro etnográfico microscópico[2], una descripción densa[3] textual que busca documentar todo lo que hacen y dicen los niños complementado con un registro mecánico: filmación, grabación y fotografía de todo lo que aconteció, posibilitó recabar datos en forma exhaustiva. También se realizó una observación no formalizada, una especie de diario de investigación para anotar las impresiones generales que causaban los sucesos tratando de iluminar estructuras significantes en función de las preguntas formuladas o que surgían en el momento. Dejamos atrás la idea de observación objetiva como registro fiel de representación real del niño y su desarrollo.

Por otra parte, en un primer momento se efectuaron entrevistas focalizadas a docentes y directivos de ambas escuelas y observación participante de la acti-

[2] GEERTZ, C., *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona, 1992.

[3] RYLE, G., *El concepto de lo mental*, Surcos, Barcelona, 1990.

vidad que los niños realizaban en la sala y en el patio a partir de consignas propuestas por la maestra, lo que permitió seleccionar a los niños de la muestra.

El análisis de los datos, consistió en una descripción de la actividad de cada niño en ambas situaciones experimentales y la conexión de su actividad con la de sus compañeros. La interpretación se basó en tratar de rescatar lo hecho y dicho por cada niño buscando superar una interpretación simplista de lo que había acontecido, yendo más allá de los productos logrados por los pequeños. Para ello, construimos un sistema interpretativo, una manera intersubjetiva de indagación para develar reflexivamente el misterio que encierra la actividad infantil.

Los datos obtenidos fueron organizados y sistematizados para posibilitar el análisis e interpretación posterior de la actividad de cada niño en particular, su vinculación con la actividad de otros niños y con la situación de su grupo de edad en cada situación experimental. Fragmentos textuales seleccionados, recogidos durante el trabajo empírico y que son una extraordinaria fuente de conocimiento, se usan en este libro para hacer visible los procesos de los niños y para argumentar nuestras reflexiones.

La pretensión nunca fue valorar el desarrollo psicológico de los pequeños en relación con categorías determinadas de antemano derivadas de la psicología evolutiva y que definen lo que un niño "normal" debería estar haciendo a una determinada edad. Tampoco se buscó clasificarlos o categorizarlos en función de niveles de desarrollo de la actividad y la inteligencia. El propósito fue comprender la actividad espontánea del niño desde una actitud de escucha en el sentido reggiano, lo que en italiano se denomina *ascolto*; un trabajo de observación basado en la necesidad de recoger, organizar y comprender lo que la inteligencia junto a la emoción de los pequeños produce en determinadas situaciones, en este caso, en un ambiente-escenario enriquecido que propone elementos y materiales que lo invitan a desplegar actividad en relación con compañeros que pueden favorecer u obstruir la misma. Los adultos no nos limitamos a escuchar las conversaciones de los niños o a registrar lo que hacían. Lo que buscábamos era crear un clima receptivo, una mentalidad abierta para interpretar los mensajes de los niños a través de su actividad. Acordamos con Hoyuelos que lo que pretendíamos conseguir era "*… una forma de ver e interpretar que nos lleve a sorprendernos en el propio camino, como la travesía laberíntica de cualquier peregrino*".[4]

[4] HOYUELOS, A., *La complejidad en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*, Multimedios, México, 2003, pág. 36.

La escucha auspiciaba como garante del diálogo entre la cultura de los niños y la de los investigadores para lograr de esta manera comprender la realidad investigada en su complejidad. Para ello se siguió esta dinámica investigativa:

Escucha – observación - documentación- discusión e interpretación.

Las categorías de análisis surgieron de la misma teoría y de lo que aconteció en la empiria. Los datos se mantuvieron en forma puramente conceptual. El análisis y la interpretación se realizaron en forma de dialéctica constructiva surgida de la reflexión individual y colectiva, rigurosa y metódica del grupo de investigadores sobre lo acontecido. Surgió del marco teórico y de los datos concretos obtenidos, a través de la co-construcción conjunta de los investigadores creando una verdadera palestra de reflexión. La documentación producida puede ser considerada un relato de autorreflexividad colegiado que asume la tarea desafiante de evolucionar en la comprensión de la actividad infantil.

El análisis devino de la inducción analítica. Se cotejaron los datos de la actividad de cada niño por grupo de edad y luego se acudió a la comparación por grupos de edad por escuela. Los hallazgos permitieron responder las preguntas iniciales y arribar a las conclusiones, siempre relativas y provisorias.

Para garantizar la validez y fiabilidad de los conocimientos se recurrió a la triangulación de datos, de investigadores y teoría.

Desde el punto de vista de los resultados el estudio puede ser considerado como una investigación que intenta aportar a la generación de una teoría substantiva sobre la actividad espontánea de los niños, y a la vez podría decirse que busca de alguna manera iluminar e inspirar la práctica educativa.

Diseño del ambiente, de las situaciones y los materiales

Junto a la especialista en artes visuales se diseñaron dos situaciones experimentales (Ver cuadro debajo) a partir de espacios cotidianos conocidos y usados por los niños los cuales se modificaron por completo otorgándoles una disposición inspirada concretamente en los jardines experimentales israelíes y con una impronta estética como la de las escuelas de la infancia y asilos nido de Reggio Emilia, que no son comunes en las escuelas argentinas.

Situación experimental	**Descripción**	**Elementos de provocación**
Nº 1	Espacio estéticamente preparado con telas traslucidas de colores, que delimitan a manera de laberinto. Canastas con materiales de la naturaleza, gemas de colores, papeles de diferentes tipos, pinturas, pinceles, cintas, etc.	mesa paleta mesa de luz
Nº 2	Se mantiene el espacio modificado por los niños en la prueba Nº 1 y se agregan nuevos elementos de provocación y materiales figurativos en la mesa paleta.	mesa paleta mesa de luz mesa de arena retroproyector pantalla

Descripción del ambiente

El ambiente está preparado con telas transparentes de diversas texturas y colores suspendidas desde el techo a manera de laberinto, entre ellas, escondidas hay una mesa de luz con algunos elementos sugerentes y una mesa paleta rodante que rebalsa de atractivos materiales. Hay témperas de todos los colores en frascos con tapas, aguardando que una mano valiente las libere… hay pinceles y tizas que condensan multiplicidad de

formas en potencia… hay papeles, cintas, plumas de diferentes colores, tamaños y texturas a la espera de que algún niño o niña, como producto de su imaginación, les llene de vida y transforme en una diadema de reina o una vincha de indio en pocos segundos.

Brenda ingresa tímidamente a la sala. Da unos pocos pasos y se detiene expectante; observa desde lejos, como para tener una perspectiva amplia de lo que encuentra. Mira con cara desconcertada a su amiga Carina. No se atreve a avanzar pero Pablo la toma del hombro dándole seguridad.

> –Ah! –Exclama Axel, y se vuelve hacia sus compañeros a quienes hace seña para que hagan silencio como si la situación lo ameritara.
>
> Brenda da unos pasos manteniendo las manos en los bolsillos y comenta asombrada:
>
> –Ahora no es más nuestra sala.
>
> –Está distinta… es la misma, pero cambiada –responde Carina.
>
> –Esta no es más nuestra sala… –Vuelve a decir Brenda. Mira a su amiga y ambas se ríen gustosas, como si aprobaran los cambios que allí se realizaron.
>
> (Brenda y Carina, 4 años, jardín público).

Los elementos de provocación de la actividad debían ser atractivos y desconocidos para los niños. De un amplio abanico de posibilidades seleccionamos cuatro: mesa paleta, mesa de arena, retroproyector y mesa de luz.

El ingreso al campo significó la total adhesión y colaboración del cuerpo docente de las instituciones. Con posterioridad a reuniones de sensibilización e información con el personal implicado de cada escuela y contando con el consentimiento de los padres de los niños se inició el trabajo de campo.

Comenzamos acercándonos a los jardines y realizando reiteradas visitas a las salas para observar a los pequeños en la actividad cotidiana y lograr una familiarización con ellos, con el objetivo claro de entablar un vínculo a partir del conocimiento mutuo entre los investigadores y los pequeños, de manera que el desconocimiento e inhibición, llegado el momento de las pruebas, no actuara como sesgo.

–¡Hola!, ¿querés venir a jugar conmigo y la Celeste? Estamos armando una montaña con juegos de miedo. Tomando al investigador de la mano espontáneamente y sin darle opción para una respuesta negativa.

(Martina, cinco años, jardín público).

Se resolvió trabajar primero con los niños de cuatro años y luego con los de cinco, durante dos días consecutivos, en el jardín público primero y en el privado después. El trabajo de campo permitió relevar los datos para su posterior procesamiento, análisis e interpretación.

Descripción de las situaciones experimentales y de los elementos de provocación

Situación experimental 1

Duración: 1 hora reloj.

Transformada la sala en un ambiente estéticamente agradable y completamente diferente al espacio cotidiano al que están acostumbrados los niños, se colocaron estratégicamente dos elementos: mesa de luz y mesa paleta.

1-La MESA DE LUZ es un rectángulo de 1,20 cm. por 0,70 cm. aproximadamente en forma de caja de 0,20 cm. de espesor que tiene un vidrio traslúcido. En su interior hay dos tubos de luz fluorescente. Consta de una llave de luz para encenderlo y apagarlo. Se presenta a los niños con algunos materiales llamativos sobre la superficie. (Ver foto 1).

–¿Esto qué es? –Pregunta Pablo a Axel en voz muy bajita. Pone su mano en la boca y camina como para no hacer ruido, emitiendo sonidos que expresan asombro.

Axel antes de responder mira de cerca la mesa de luz como para tener elementos antes de contestar a su compañero pero sin atreverse a tocarla. Gira a su alrededor, camina en cuatro patas por debajo, se levanta, da un saltito hacia atrás y exclama mirando a su amigo para hacerlo cómplice de los que ha descubierto:

–¡Es luz!

(Pablo y Axel, 4 años, jardín público).

2- La MESA PALETA es un carro con ruedas de 0.60 cm. por 0,50 cm. provisto de tres niveles de estantes, el superior con características particulares, dado que posee agujeros en el que se insertan envases transparentes donde se colocan pinturas y otros elementos. Los inferiores son estantes que están provistos de variados materiales, diferentes en su color, textura y posibilidades de uso. Algunos son conocidos por los niños y otros desconocidos. En la primera situación experimental la mesa paleta está provista únicamente de materiales no figurativos que invitan a la expresión plástica, como tizas, témperas, pinceles, papel crepe, celofán, cartulina, acetato, corrugados, cintas, puntillas, cordones, etc. (Ver foto 2).

–¡Cari, mirá! –exclama Brenda y la invita a fijar su atención en la mesa paleta. Camina alrededor y empieza a describir lo que ve:

–Hay piedras, hay marcadores, hay pinturas, hay flores… hay pinceles –sin atreverse a tocar y caminando a su alrededor continúa la enumeración interrumpida–: Hay tres piedras cuadradas, cuadradas… –señalando con el dedo.

(Carina, 4 años, jardín público).

Situación experimental 2

Duración: 1 hora reloj.

La segunda situación experimental se realizó en el mismo ambiente que la situación experimental precedente, dejando las evidencias del trabajo de los niños realizado el día anterior. Se incrementaron los elementos de provocación incorporando el retroproyector con la pantalla y la mesa de arena.

A la mesa de luz y mesa paleta se agregaron nuevos materiales, figurativos y de construcción, como bloques, gemas, animales, muñecos en miniatura, plumas, etc., y se quitaron otros puntuales, como la témpera y los pinceles que producen una atracción poderosa en los niños.

3- La MESA DE ARENA es un rectángulo de zinc de 0,80 cm. de largo por 0,60 cm. de ancho, llena de arena gruesa húmeda apoyada sobre una mesa o soporte a la altura de los niños. (Ver foto 3).

Rocío ingresa a la sala con mayor seguridad que el primer día y sin dudar se dirige a la mesa de arena. En silencio y muy despacio entierra los dedos en la arena húmeda hasta hacer desaparecer por completo sus manos. Su cara denota un absoluto placer…

Guillermo que ha descubierto los animales en la mesa paleta, a medida que se apropia de ellos hace sonidos onomatopéyicos:

–Muuuuuuuuuu la vaquita… guau guau guau, ¡Eh miren un conejo! –y los deposita sobre la arena.

Gonzalo en un ángulo de la mesa, que con ritmo y energía se empeña en rellenar con arena y una cuchara un tubo de cartón deja su empresa y propone al resto:

–¡Vamos a hacer una granja!

–¡Dale, está bueno! –exclaman el resto de sus compañeros y la arena rápidamente comienza su transformación, va tomando forma y se convierte en el escenario imaginado posibilitando los deseos de los niños. La actividad comienza a fluir…

(Rocío, Guillermo, Gonzalo y Daiana, cinco años, jardín de infantes público).

4- El RETROPROYECTOR es un instrumento óptico de proyección que se usa para presentaciones y en la enseñanza. Consta de dos partes: la base o caja de luz y la cabeza con un espejo, que se desliza hacia arriba y hacia abajo a través de un soporte rebatible con una rueda de fricción que permite ajustar la altura y enfocar la imagen. En su interior hay una lámpara, por encima una lente convergente que concentra los rayos luminosos y una lente fresnel, un vidrio o placa de trabajo y un ventilador. El aparato proyecta imágenes sobre una pantalla en función de los materiales que se apoyan sobre el vidrio. (Ver foto 4).

Sus compañeros exploran el retroproyector como si intentaran escudriñar su secreto. María Sol ensimismada trata de armar una estructura con tules y tubos en la mesa de arena. De pronto, levanta su cabeza y como propulsada se dirige hacia el aparato sin recelo,

se abre paso entre sus compañeros y comienza producir sombras con sus manos:

–¡Son las mías, son mis manos, mirá, mirá!

El retroproyector, ignorado hasta el momento, había logrado captar todo su interés y proyectaba en negro y blanco las imágenes que María Sol lograba componer con creatividad en la pantalla.

(María Sol, cinco años, jardín privado)

FOTO 1

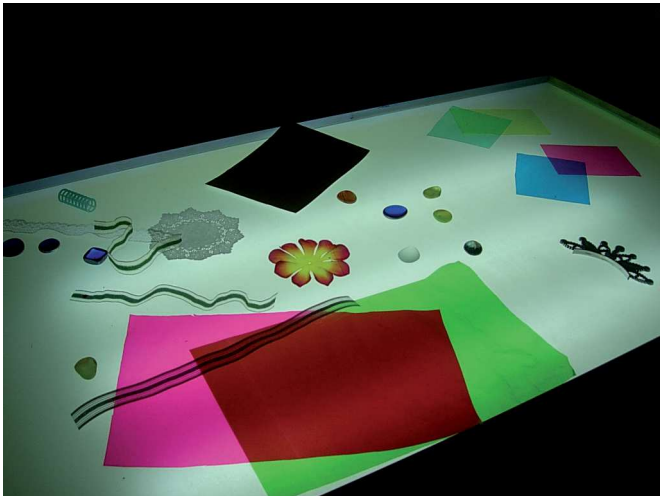


FOTO 2



FOTO 3



FOTO 4



CAPÍTULO 3

LAS SITUACIONES PROPUESTAS A LOS NIÑOS

Análisis e interpretación de la primera situación experimental

El análisis de la actividad desarrollada por los niños de cuatro y cinco años de ambas escuelas y sus productos permitió apreciar como recurrencia que la mayoría de las actividades que realizaron estuvieron relacionadas con la expresión plástica, específicamente con la utilización de la técnica de pintura con témperas y pincel en diferentes soportes de papel de variada textura y color, aunque también usaron otros elementos para pintar como las propias manos, plumas y utensilios variados. En igual medida, los niños recurrieron a técnicas mixtas, es decir combinaron pintura con otros materiales como gemas, plumas, cintas, puntillas, tules, etc. En menor medida y solo en la salas de cuatro años de ambos jardines, apareció el dibujo con tizas de colores en el pizarrón y en soporte papel.

El juego, según la teoría de Lewin componente relevante de la actividad, afloró en diferentes ocasiones durante la actividad individual de los niños y niñas del jardín privado, pero emergió con mayor intensidad en los niños del jardín público.

Ejemplo 1

> Carina se acerca a la mesa paleta, toma un pincel y se lo entrega a su amiga. Toma otro pincel y comienza a pasárselo por la boca como si fuera un lápiz de labios.
>
> –Juguemos a las mamá –dice y comienza a pasar el pincel por los ojos de Carina.

Pablo, emulando a sus compañeras también toma un pincel que súbitamente convierte en una espada que le permite defenderse de un enemigo imaginario.

(Carina, Brenda, Pablo, 4 años, jardín público).

Fue posible distinguir el juego simbólico, en instancias de interacción individual y grupal y con determinados materiales, entremezclado y a veces en íntima fusión con el trabajo, en otras, filtrándose súbitamente por intersticios, hasta el punto de que en algunos casos fue difícil decir cuándo comenzaba y terminaba la predominancia de cada componente. También fue posible identificarlo en la conducta de algunos niños que molestaban a aquellos compañeros que desplegaban actividades en las que prevalecía el componente trabajo, obturando en algunos casos, la génesis y principalmente el fluir de la actividad.

Ejemplo 2

Pablo está muy concentrado en su actividad armando un circuito con bloques y autitos en el piso.

Brenda ha tratado una y otra vez de atraer la atención de sus compañeros valiéndose de las témperas. Con actitud autoritaria ha querido imponer la tarea de pintar sin obtener resultados positivos.

–Chicos tenemos que pintar, sólo tenemos que pintar –repite una y otra vez.

Al final logra que Carina y Axel comiencen a pintar pero Pablo la ignora y sigue ensimismado en su actividad.

–Pablo, te voy a pintar –le dice con picardía amenazante. Comienza a molestarlo y le amaga con el pincel chorreante de pintura colorada.

Han pasado diez minutos y Brenda arremete nuevamente, interfiriendo en la actividad de Pablo. Su pincel alcanza al vuelo un mechón de su cabello. Al rato vuelve y logra pintarle la mano derecha, luego el pincel se desliza sobre el delantal de Pablo que la mira atónito sin poder comprender la actitud de Brenda que ha logrado su cometido, interrumpir el fluir de la actividad de su compañero.

–¿Qué hiciste? –le pregunta Pablo mirando atónito su estado y tratando de obtener una explicación. Una lágrima comienza a acariciarle el rostro.

(Brenda y Pablo, 4 años, jardín público).

Del análisis del tiempo y de la cantidad de actividades que realizaron los niños es factible afirmar que el trabajo se instituyó como el componente predominante de la actividad de la mayoría de ellos y que el juego apareció en menor proporción, en instantes fugaces, fluyendo como actividad en menos oportunidades y por lo general en los niños más pequeños. A manera de anticipación de sentido podría ser una hipótesis explicativa que a mayor tiempo de escolarización de los niños, el juego tiende a perder su estatus y comienza a ser desplazado por el trabajo. Por otro lado, los niños del jardín privado están más acostumbrados a la actividad plástica, dado que la escuela les ofrece desde los tres años y de manera sistemática clases de artes visuales con personal especializado, lo que se manifiesta en los hábitos de trabajo, en la conciencia de normas y en la seriedad con que encaran el mismo, el dominio de materiales y herramientas, en la capacidad para sostener la actividad en el tiempo y en el acabado de sus producciones. La actividad de pintar, como los mismos niños la llaman, es asumida como trabajo.

Ejemplo 1

–¡Chicos! ¿Qué hacen ahí aburridos? –dice Alina.

Al ratito insiste:

–Vamos a trabajar –dice poniendo orden.

–Si es verdad. Tenemos que terminar el trabajo. Está quedando hermoso, hermoso –asiente Sol apoyando a su amiga.

Valentín y Pedro continúan jugando, corriendo entre las telas, escondiéndose del otro sin escuchar el llamado al trabajo que insistentemente les profieren sus compañeras.

–¡Vos no estás trabajando, nene! –arremete Alina enojada–. No pueden quedarse ahí jugando. Están haciendo cualquier cosa –vuelve a reprocharles y les quita lo que tienen en la mano.

(Valentín, Pedro, Alina y Sol, 4 años, jardín privado).

Ejemplo 2

–¡Dale!, juguemos que somos vendedoras!, estamos vendiendo –mueve los objetos simulando.

María Sol se resiste a aceptar el juego que le propone su compañera y continúa con su actividad.

–Estamos vendiendo… estamos jugando… dale, juguemos, no seas mala –insiste Alina.

–¡Basta! No quiero. ¿No ves que estoy trabajando?

(María Sol y Alina, cuatro años, jardín privado).

Ejemplo 3

Después de tomarse unos minutos para explorar el contenido de la mesa paleta, toma un pincel y elige cuidadosamente un papel blanco y lo deposita en el suelo. Regresa y elige temperas de colores, rojo, amarillo, magenta y verde. Las deposita en el suelo y regresa nuevamente para seleccionar papeles de diferentes texturas y tamaños. Se acomoda y comienza a pintar. En ocasiones vuelve a buscar otros materiales, los que acerca a su dibujo una y otra vez antes de decidirse a usarlos.

–Queda feo esto –dice y lo guarda en su lugar.

Está entretenida descubriendo acetatos de colores cuando Pedro toma su trabajo para ubicarlo en el expositor. Al darse cuenta le dice:

–Todavía no terminé yo ¿no vez que no está terminado? Le falta una pluma. Ahora si, –exclama y le muestra a Pedro su trabajo terminado buscando su aprobación. Luego lo deposita cuidadosamente sobre la mesa de luz que se ha transformado en expositor de las producciones de los niños. Toma los pinceles que usó junto a las pinturas y las acomoda en la mesa paleta donde las había encontrado.

(Valentín y Pedro, 4 años, jardín privado).

En contraposición a los niños del jardín privado, los del jardín público, solo han tenido acceso a ciertos materiales, y actividades que les propone la maestra a cargo de la sala, por lo tanto, la experiencia en el ámbito disciplinar de las artes visuales ha sido restringida, muestras de esto pudieron apreciarse en las expresiones de sorpresa de los niños al ingresar al ambiente preparado para ellos, al descubrir los elementos de provocación y los materiales, en la ausencia de hábitos de trabajo, en algunos casos en las dificultades manifiestas para sostener la actividad iniciada por ellos mismos, o en la conversión de la actividad plástica en momentos de experimentación con la pintura, generando mezclas, batiéndola de manera

enfática, distribuyéndola en su propio cuerpo o el piso y esparciéndola con las manos con un despliegue energético acentuado, indicativo de sus emociones; que dio por resultado actividades de muy poco tiempo de duración con pocos productos terminados o por el contrario una vasta producción con poco detalle.

Con respecto a la génesis de la actividad, y con mayor intensidad en el jardín privado, fue posible apreciar que los niños explicitaban lo que pensaban hacer, socializaban sus ideas y las discutían con sus pares y a partir de las mismas seleccionaban el material que consideraban adecuado. De ello puede inferirse que la actividad surgía de ideas previamente concebidas, que los niños transferían a la acción desde una planificación que implicaba un desarrollo posterior, que se concretaba en alguna forma de expresión, manufactura y construcción. De esta manera, es posible apreciar etapas en la actividad que dan cuenta de una estructura resuelta a partir del bosquejo de una idea o representación. Pero éste no era el único origen de la actividad ya que también emergía de otra forma, en camino inverso, es decir, al revés, el descubrimiento de un material novedoso o atractivo para los niños se constituía en el desencadenante de una idea.

Ejemplo 1

> Ambas rodean la mesa paleta mirado su contenido, dan vuelta por la sala haciendo comentarios hasta que Alina exclama animada:
>
> –Ya se lo que vamos a hacer María Sol, ¡ya sé lo que podemos hacer! –Corre a la mesa y se pone a revolver hasta encontrar lo que busca–. Esto nos puede servir… y esto. Busca rosa –le dice a su amiga–. Necesito rosa.
>
> –Miren –dice Valentino al escucharla y les muestra un celofán lila.
>
> –Eso no es rosa, es lila, no sirve –afirma segura.
>
> Finalmente María Sol le acerca un celofán rosa.
>
> Alina lo toca y dice –es muy blandito –y se lo devuelve–. Ahí… mirá ahí –le señala con el dedo–. Necesito que sea fuerte.
>
> (Alina, María Sol, Valentín, 4 años, jardín privado).

Ejemplo 2

> Hace cinco minutos que erráticamente merodea por la sala alrededor de los elementos, mirando que hacen sus compañeros. Toma al azar algún material de la mesa paleta y lo deja.
>
> Se pone algo en la cabeza y le dice a Gonzalo –soy una princesa. –Viendo que no le contesta, le pisa el dibujo y sigue… Se acerca al retroproyector y retira una gema del vidrio, sigue hacia la mesa de luz, toma una puntilla y la deja. Deambula sin rumbo mirando a sus compañeros.
>
> Corre hacia el pizarrón, se envuelve en las telas, no tiene un proyecto de trabajo. Regresa a la mesa paleta, se agacha y en el estante descubre un papel dorado que llama su atención:
>
> –Guauuuuuu –se asombra–. ¡Miren chicos! –entusiasmada se acomoda y comienza a pintar sobre el soporte elegido.
>
> (Gonzalo y Rocío, cinco años, jardín público).

Ejemplo 3

> –Yo voy a pintar un delfín, por eso busco este color.
>
> –Yo, un barrilete, necesito más colores…y este papel. (Mostrando el papel barrilete).
>
> (Joaquín y Pedro, cinco años, jardín privado).

Los elementos de provocación de la primera situación experimental

El elemento más provocativo, causante del inicio de la mayoría de las actividades de los niños y responsable del sostenimiento de las mismas resultó ser, sin duda, la mesa paleta. Generó una atracción irrefrenable desde el preciso momento en que los niños ingresaron a la sala. Como un poderoso imán que a través de su campo magnético atrae a los objetos, imantó a todos los niños de la muestra que se lanzaron a descubrir que ofrecía ese atractivo tesoro. La témpera fue el material preferido, cautivante por antonomasia, que junto al soporte papel permitió iniciar la actividad y provocó la corriente o *streaming*[1] durante la mayor parte de

[1] Se denomina *Streaming* a la corriente fluida de actividad espontánea del niño.

la experiencia. Es de destacar el poder de fascinación que la témpera produjo al cautivar la atención de todos y cada uno de los niños. Fascinación que fue manifestada en reiteradas oportunidades:

Ejemplo 1

> –Mira Cari, pintura –señala los frascos–. Pintura verde, roja…, ¡uuuuuuuuuuyyyyyyyy de todos los colores! –grita emocionada y comienza a destapar los frascos decidida.
>
> (Brenda, 4 años, jardín público).

Ejemplo 2

> –¡Yo ya estoy terminando el colorido! –grita.
>
> Ve sus manos manchadas y comienza a pintarlas hasta cubrirlas por completo.
>
> Carina se acerca y le dice –¡Pintame, pintame! –disponiendo sus manos que rápidamente adquieren un color violáceo.
>
> –¡Ahora me voy a pintar los labios! –Finalizada la tarea prosigue con los labios de su compañera.
>
> –¿Y si nos reta la seño? –Pregunta Carina.
>
> Brenda inmutable continúa con esmero y sin responderle retocando el color de sus propios labios. Deja el pincel y mete sus manos en dos potes de témpera, roja y verde. Se la ve disfrutar intensamente amasando la pintura, percibiendo sensaciones novedosas y placenteras; sonriendo, se observa las manos chorreantes y seguidamente comienza a correr a Carina por la sala tratando de pintarle el pelo…

Hubo un descubrimiento en relación con la témpera que se fue socializando entre los niños y les produjo fascinación y gran cantidad de trabajos. Sobre una hoja de papel ponían gran cantidad de pintura y sobre ella, asentaban una hoja de papel celofán sobre el que producían un intenso amasado y planchado manual que desparramaba la pintura. Luego separaban las hojas y se encontraban con una mancha repetida en forma de espejo en ambas superficies, que les causaba un intenso placer, y que trasladaban en algunos casos a otros soportes. El centro de interés en esta

actividad residió en el amasado de la pintura y en la posibilidad de ver a través del papel transparente su deslizamiento. Lo que ejemplifica la seducción producida en los niños por las características ápticas de la témpera.

El inicio de la segunda situación experimental contribuyó a demostrar que la atracción por la témpera seguía vigente. Cuando los niños ingresaron a la sala lo primero que hicieron fue buscar las pinturas, de manera insistente, y sólo cuando se convencieron de que habían sido retiradas, manifestando su enojo, buscaron otras alternativas para dar comienzo a la actividad.

Ejemplo:

> –¿Dónde están las pinturas? –pregunta Celeste.
>
> –Ya no están –dice Joaquín.
>
> –Tienen que estar… fijate allá –le sugiere Martina
>
> –No encuentro los pinceles, ahora hay cucharitas. ¡Oh, no! Yo quiero pintar… quiero témpera –sigue buscando y revolviendo la mesa paleta sin resignarse.
>
> (Martina, cinco años, jardín privado).

Otro aspecto a destacar fue la búsqueda ininterrumpida de materiales como goma de pegar, agua, tijera, etc. que los niños esperaban encontrar en la mesa paleta junto a materiales como los presentados. Los niños requerían de ellos porque estaban acostumbrados a disponerlos y esto daba cuenta de su experiencia previa.

Esta ausencia significativa determinó la aparición de respuestas creativas que permitieron suplantar los materiales requeridos. Por ejemplo, los niños comenzaron a pegar usando para ello agua y la misma témpera, y a recortar con ayuda de papeles más resistentes, pinceles, bordes, dando cuenta de una capacidad resolutiva de problemas emergentes, probando que la inteligencia se construye usándola[2], y que su afán de concreción de las metas que se planteaban estaba caracterizado por un despliegue de originalidad asombroso.

[2] Se sugiere la lectura del libro del mismo nombre de las Escuelas Infantiles de Reggio Emilia, Morata, Madrid, 1999.

Ejemplo 1

–¿No cierto que con agua y pintura se pegan las cosas?

(Celeste, 4 años, jardín privado).

Ejemplo 2

–No hay tijera –expresa Gonzalo después de haber revuelto por completo la mesa paleta. Toma una tira de papel crepe e intenta cortarla. El papel se estira y se deforma pero no se corta–. No puedo –le dice a su compañero.

Guillermo tampoco puede cortarlo con sus manos, pero no se rinde. La apoya en el borde de la mesa y logra su cometido.

(Gonzalo y Guillermo, 5 años, jardín público).

Ejemplo 3

–¿Dónde está la goma de pegar? Quiero pegar la pluma…

(Celeste, cinco años, jardín público).

De esta manera, el componente de la actividad denominado por Lewin creatividad fue emergiendo ligado a manifestaciones inteligentes, ya que *"…la inteligencia y la creatividad van de la mano" porque "…no se puede ser creativo y no actuar inteligentemente"*.[3] No solo se manifestaba en las producciones sino durante el proceso, en el que no todo estaba resuelto y a merced de situaciones de desequilibrio cognitivo. Los niños lograban llevar la imaginación a otro plano y en la acción revelaban su creatividad. Las situaciones problemáticas que se manifestaban desencadenaban conflictos cognitivos, y al no haber quien directivamente dijera qué hacer para resolverlos, el aprendizaje tenía lugar.

Ejemplo 1

–¿Cómo hiciste ese? –pregunta Rocío, se refiere al nuevo color creado.

–Al Azul le pones de este –señala el rojo– y un chiquitito, chiquitito amarillo –le explica Guillermo.

[3] ROBINSON, K., *El elemento*, Grijalbo, Buenos Aires, 2010.

Rocío comienza a hacer lo que le dijo Guillermo. Sus ojos brillan de satisfacción cuando logra el violeta.

(Rocío y Guillermo, cinco años, jardín público).

Ejemplo 2

Valentín prueba papeles trasparentes sobre su dibujo. Uno rosado, no le convence, prueba con otro azul y lo descarta, coloca uno amarillo y le pasa la mano para fijarlo.

–¡Miren, nunca vi esto!, ¡mirá Pedro, mirá! –grita entusiasmado tratando de captar la atención–. Mirá como hice, mirá como lo hice –levanta su trabajo–. Pedro, ¡vení a ver, ya!

Pedro interesado ya está a su lado.

–¡Qué buenísimo! ¿cómo hiciste?

Sin decir nada más, toma las puntas del papel celofán y busca despegarlo hasta la mitad para mostrarle a su amigo la técnica utilizada.

–Tenés que pintar ahí abajo y le ponés como éste (recortes de cinta) y lo aplastas. Así… ¿Ves? –Confirmando que Pedro entendió. Alisa con sus manos el celofán para que vuelva a adherirse y las cintas no se caigan.

Ejemplo 3

–Voy a pintar con la pluma –dice Guillermo y comienza a mojarla en la témpera para luego deslizarla por el papel de distintas formas logrando diferentes efectos–. Con plumas chicos, con pluma… con pluma chicos. –Repite tratando de socializar lo que acaba de descubrir.

(Guillermo, cinco años, jardín público).

Pareciera que un ambiente tan motivante y con una impronta estética poco habitual como el presentado a los niños fue lo que determinó, en un primer momento, la búsqueda de material conocido como la témpera, elemento capaz de provocar motivación intrínseca para canalizar el inicio de la actividad. Esta situación que llamamos fascinación magnética, les posibilitó a los niños canalizar el despliegue energético y emocional

inicial, al reeditar situaciones placenteras y dar inicio a la actividad, y a la vez, restablecer el equilibrio perdido logrando la adaptación al medio.

La mesa de luz, en contraposición con lo sucedido con la mesa paleta, generó lo que denominamos "síndrome de la parálisis y/o la fuga". Metáforas que permiten describir la conducta de los niños en su relación con la actividad. Llamó poderosamente la atención que solo un niño de cinco años del jardín público lograra un mayor acercamiento al elemento y pudiera interactuar con él, aunque de manera lábil. La actividad se inició a partir de una instancia de exploración absolutamente incipiente y precaria, y a través de la observación y del ensayo y error, pudo descubrir la llave de luz de la mesa dando comienzo a un juego rítmico y acompasado que lo sedujo más que sus cualidades lumínicas. El resto de los niños prácticamente no interactuaron con el elemento, ni siquiera pudieron iniciar actividades de exploración de las características y posibilidades que éste les brindaba. En este caso, no hubo atracción ni magnetismo alguno, por el contrario, desconfianza, intriga, miradas distantes con mesura y sin atreverse a acercarse.

Ejemplo 1

> De pronto, Pablo repara en la existencia de la mesa de luz y deja de pintar.
>
> –¿Qué es eso? –pregunta caminando hacia la mesa de luz mientras Axel sin responderle lo sigue. Comienzan a rodearla sin tocarla y sin encontrar respuesta. Vuelven a la mesa paleta intrigados y retoman el trabajo empezado, por tan solo unos segundos, para volver nuevamente a la mesa de luz y observarla con mayor detenimiento. Esta vez le dedican más tiempo. Se agachan y miran debajo:
>
> –Un cable –le muestra. Descubre también la perilla que no se atreven a tocar, hasta que dan el paso y comienzan un juego rítmico de apagar y prender sin reparar en las verdaderas posibilidades del objeto.
>
> –Eso es peligroso, no es para tocar –les grita Brenda terminando irruptivamente con la exploración iniciada por sus compañeros.
>
> Abandonan la exploración iniciada. No vuelven a acercarse.
>
> (Pablo, Axel, Brenda, sala de cuatro, jardín público).

Ejemplo 2

Valentín camina por la sala y se detiene frente a la mesa de luz. En varias oportunidades ha hecho lo mismo sin entender qué es eso que está allí. Esta vez llama a sus compañeros para que vengan a verla.

–¡Che, miren! –Como si entre todos pudiesen develar la incógnita.

Las niñas se acercan, miran sin interés y regresan a la mesa paleta. Valentín se queda allí, indeciso, duda qué hacer, toca algunos de los objetos que están sobre la mesa y los deja.

Regresa a la mesa paleta, selecciona algunos autitos y los coloca en fila sobre la mesa de luz y permanece allí jugando. La mesa de luz poco a poco se convierte en una pista de carrera de autos.

(Valentín, 5 años, jardín privado).

Ejemplo 3

–No tenemos más lugar de tantos trabajos –dice Pedro, con su trabajo en la mano. Mira en todas direcciones, como si estudiara el lugar buscando un espacio adecuado para ponerlo. Finalmente apoya su trabajo sobre la mesa de luz y comienza a acomodar los de sus compañeros.

–Los ponemos aquí para que se sequen –explica y la mesa de luz se convierte en un exhibidor de trabajos.

(Pedro, cuatro años, jardín privado).

Ejemplo 4

Camina con un papel blanco en la mano. –Voy a pintar, –dice Celeste.

Se apoya en la mesa paleta, luego en el suelo (se la ve incómoda) hasta que se acerca a la mesa de luz, corre los materiales que están encima del vidrio haciendo lugar y comienza a dibujar.

En un ir y venir acompasado comienza a trasportar objetos desde la mesa paleta: flores, gemas, puntillas, pinturas y papeles elegidos con precisión que deposita sobre la mesa de luz que se ha convertido en una mesa de apoyo.

–Ahora estoy cómoda –se dice a sí misma.

(Rocío, cinco años, jardín público).

La incógnita de la mesa de luz se resolvió cuando los niños lograron darle una función. Algunos la transformaron en mesa de apoyo o trabajo, otros de exhibición de las producciones simbólicas que elaboraban. Podría decirse que a diferencia de la mesa paleta, que generó durante los dos días una fascinación magnética en los pequeños, la mesa de luz logró inhibirlos y hasta paralizarlos desde el primer momento. Actuó repeliendo las posibilidades de acción de los niños en vez de captar su atención y generar actividad. A diferencia de los que creíamos los investigadores, de que este objeto por vincularse al mundo de la luz y las sombras, contenido bastante inusual en los jardines de infantes argentinos, atraería a los niños y generaría actividad en la que aparecerían los cuatro componentes: trabajo, creatividad, aprendizaje y juego, produjo lo que no esperábamos. Se volvió un elemento extraño, que funcionó impidiendo la actividad. Una tentativa de explicación podría ser que los niños hubiesen necesitado más tiempo para explorarlo, descubrir sus características y familiarizarse con sus posibilidades; o que tal vez hubieran requerido de mediaciones sociales con pares más avezados o adultos a manera de andamiajes adecuados y pertinentes para acercarse al objeto y generar actividad.

Análisis e interpretación de la segunda situación experimental

La segunda actividad experimental tuvo características diferentes a la primera y generó otro tipo de actividades a partir de la inclusión de dos nuevos elementos de provocación: la mesa de arena y el retroproyector, así como también material figurativo en la mesa paleta.

La mayoría de las actividades realizadas por los niños de cuatro y cinco años estuvieron relacionadas con la mesa de arena, específicamente con la construcción de productos tridimensionales con material figurativo. El tema de la granja o del campo apareció como recurrencia temática que surgió asociada al descubrimiento de los animales en la mesa paleta y que se constituyeron en el desencadenante indiscutido de la actividad inicial en la mayoría de los niños sin distinción de edades, ni jurisdicción, ni género.

La fascinación producida en la primera instancia experimental por la témpera fue reemplazada por una nueva fascinación, originada esta vez por la arena, en todos los niños sin excepción, quizás por la cualidad terapéutica atribuida al material, por su cualidad de producir sensaciones agradables y dejar marcas de placer.

En igual medida, la actividad dio lugar a la construcción de objetos particulares con diversos materiales encontrados en la mesa paleta, muchos de ellos utilizados a posteriori en la composición en la mesa de arena.

También la arena posibilitó la construcción de escenarios para el juego individual como por ejemplo pistas de autos en el jardín de infantes público, y grupal en el privado. Insumió la mayor parte de la actividad del día y dio a lugar a la prevalencia del componente juego.

Es de destacar que los niños del jardín privado mantuvieron su actividad con la arena dentro de la mesa contenedora establecida para tal fin actuando, en todo momento, en un límite preestablecido, mientras que los niños del jardín público, de la misma manera que trasgredieron límites con la témpera, se atrevieron a hacerlo con la batea de contención de la arena y pasaron a experimentar con el recurso en otros espacios, como por ejemplo, el suelo, el retroproyector y la mesa de luz; la trasvasaron en diferentes recipientes en reiteradas oportunidades y durante mucho tiempo armando algunas composiciones con la misma.

La arena tuvo la virtud de facilitar la actividad inmediatamente y propició la continuidad de una corriente fluida posibilitando la aparición de todos los componentes.

El retroproyector, aunque en menor medida que la mesa de arena, también dio lugar a que todos los niños generaran alguna actividad. La utilización de materiales diversos como gemas, plumas, cintas, blondas, bases de botellas de plástico transparente, etc. y partes de su propio cuerpo (manos, brazos, cabeza) para producir sombras y efectos originales en la pantalla posibilitaron la concreción de composiciones muy complejas y creativas y de una llamativa calidad estética. El uso de este elemento mostró diferencias de género en la actividad desplegada y en sus resultados. Los varones evidenciaron una mayor atracción por el elemento, sin distinción de edad, que los llevó a desarrollar una exploración muy avanzada y sostenida en el tiempo, que se tradujo en una mayor experimentación con el objeto, y les facilitó descubrir sus propiedades. Por el contrario,

la mayoría de las niñas de ambos jardines mostraron un interés relativo por el retroproyector, lo que condicionó la interacción con el mismo e impidió alcanzar un nivel de exploración avanzada capaz de abrir al descubrimiento de sus atributos y concebir producciones creativas.

Los elementos de provocación de la segunda situación experimental

Todos los niños de la muestra eligieron nuevamente y desde el primer momento de la jornada la mesa paleta para comenzar la actividad, y del material figurativo disponible específicamente, los animales en miniatura para abocarse al trabajo grupal aunque algunos varones se inclinaron por los autitos en miniatura y emprendieron actividades individuales.

La decisión de los niños de optar por los animales estuvo concatenada con otra decisión inmediata: la conformación y creación de un escenario en la mesa de arena o en el suelo que permitiera dar inicio a la actividad grupal.

Es indiscutible que la arena fue el elemento preferido en esta situación experimental ya que atrajo como un imán la atención inmediata de los niños, sin diferencia de género. Si intentamos alguna explicación provisional de por qué se constituyó en un elemento fascinante, podríamos afirmar que quizá esto sucede porque la arena es un material muy atractivo y conocido al que están acostumbrados los niños y al que vinculan con momentos de juego libre y esparcimiento durante la jornada escolar, un espacio privado alejado de los ojos del adulto y que por lo general remite siempre a experiencias placenteras. Por eso, logró imponerse en la preferencia de los pequeños desde un primer momento ante los otros dos elementos desconocidos que ocupaban el espacio experimental (retroproyector y mesa de luz). Además, son conocidas las propiedades terapéuticas comprobadas de la arena, como las sensaciones placenteras que produce su contacto o simplemente por ser un elemento que integra el universo infantil desde temprana edad y está presente en todos los jardines de infantes, lo que lo vuelve cotidiano y costumbrista, pero a pesar de alto grado de familiarización con el mismo, continua seduciendo a todos los niños sin excepción.

La exitosa dupla arena-animales posibilitó la génesis y el flujo de actividad y dio lugar a la construcción de productos tridimensionales muy complejos y creativos en ambos jardines, sin distinción de género.

Sin embargo, la homeostasis establecida a partir de la actividad originada en la arena se vio interrumpida a partir del descubrimiento del retroproyector, novedad absoluta a los ojos de los niños y niñas. Si bien requirió tiempo que se acercaran al mismo, progresivamente fueron logrando romper las barreras impuestas por ellos mismos con el aparato desconocido y comenzaron a desentrañar, a través de la observación y el tacto, el maravilloso universo de posibilidades desconocidas que ocultaba el elemento. De esta manera, la exploración posibilitó vincular la pantalla con el aparato, formular hipótesis que fueron contrastando a partir de períodos de experimentación y revelación. Lo excepcional del elemento fue que permitió a los pequeños mantener períodos de tiempo prolongado de exploración avanzada y sostenida, especialmente los varones, lo que fue generando situaciones de resolución de problemas que dieron lugar a conflictos cognitivos como resultado del descubrimiento y que devino en la aparición de los otros dos componentes de la actividad: aprendizaje y creatividad.

La mesa de luz, en esta segunda situación experimental, no logró causar cambios en la actitud de los pequeños hacia ella. Continuó generando parálisis y/o fuga. El elemento siguió inmutable ante los ojos infantiles, que impertérritos, volvieron a ignorarlo y le readjudicaron esta vez sólo la función de mesa de apoyo de la actividad con la arena. No logró atrapar la atención de los niños de ninguno de los dos jardines. Fueron escasísimas las situaciones de exploración incipiente y precaria dado que prácticamente los niños no interactuaron con el elemento ni exploraron sus características y posibilidades encubiertas. Persistimos en sostener, a manera de explicación provisional, que el elemento tan ajeno e inusual en el ámbito del jardín, en vez de generar interés y actividad funcionó como elemento de inhibición de la misma, coartando la curiosidad y obturando la acción. Indudablemente descubrirlo hubiera requerido de más tiempo para que los niños pudieran interactuar con el objeto y explorarlo o también la generación de condiciones para su introducción y familiarización a través de algún tipo de andamiaje, pertinente y adecuado por parte de un adulto experto o un par más avezado.

Con respecto a la actividad lúdica concreta, el componente juego apareció en esta situación experimental a partir de la elección de un material determinado o al montaje de los escenarios en mesa de arena o fuera de ella y a la construcción de objetos para los mismos.

Ejemplo:

> –Estoy armando un toldo para los animales porque hace mucho calor –dice Pedro, mientras une telas con unos sorbetes y los ubica encima de los animales. Enseguida se pone a jugar–. Ahora a mojarse vaquita… ¡que fresquito! muuuuuu… a dormir la siesta porque ya comiste…
>
> (Pedro, cuatro años, jardín privado).

Al igual que en la primera situación experimental, el período de juego fue menor y mayor el de trabajo, constituyéndose este último y nuevamente en el componente predominante de la actividad desarrollada por los niños de diferentes edades y de ambos jardines, no obstante, vuelve a reiterarse como constante que el juego aparecía por momentos entremezclado con el trabajo irrumpiendo siempre en momentos fugaces como el descrito en el ejemplo precedente y desaparecía o se instauraba como componente predominante en instancias definidas aunque en menor proporción que el trabajo. El trabajo también surgió en situaciones de predominio del juego dando lugar a producciones pensadas para poder proseguir con el juego.

Ejemplo:

> Celeste esta jugando con los chanchitos. Se detiene y se pone a construir en la arena.
>
> –Estoy haciendo un corral para que no se escapen –comenta a su amiga. Finalizada la cerca comienza a jugar–. No, ahora hay que comer la pajita con tus hermanitos… ya comieron chanchito, ya basta, comiste mucho, ahora a jugar. –Celeste lo hace correr y saltar dentro del corral.
>
> (Celeste, cinco años, jardín privado).

Trabajo y juego, juego y trabajo; juego, trabajo, creatividad y aprendizaje, son como largas hebras que se cruzan, entrelazan y entretejen una compleja red de significaciones, flexible y también resistente, que da sentido y estatuto a la actividad infantil. Toda actividad presenta siempre sus cuatro componentes y la predominancia de uno u otro no desbanca o excluye a los demás, puede alguno estar en estado de latencia, enmascarado, silencioso pero listo a irrumpir en el momento menos inesperado.

Ejemplo

> Los niños tienen como proyecto armar una granja en la mesa de arena. La idea surgió al descubrir en la mesa paleta los animales.
>
> –Un chancho… un caballo… una vaca –muestra Pedro a Valentín.
>
> –¿Y si hacemos un campo? –sugiere María Sol.
>
> –¡Hagamos una granja! –dice Pedro.
>
> –¡Hagamos una granja! Una granja! –gritan los cuatro apoyando la moción y consensuando la tarea.

Comienza la actividad, en un ir y venir desde la mesa paleta a la mesa de arena y a través del diálogo construyen con dedicación el escenario. El trabajo prevalece en la actividad cooperativa que están realizando, el objetivo a lograr es muy claro y se esfuerzan por alcanzar el producto deseado. Sin embargo, en momentos fugaces irrumpe el juego, son pequeñas instantáneas que duran segundos para ser luego fagocitadas por el trabajo emprendido. Momentos de juego que oxigenan la actividad y permiten continuar con la actividad central.

¿Qué es lo primero en la actividad? ¿El juego o el trabajo? ¿El juego es el camino hacia el trabajo o a la inversa? Si el juego es la principal actividad del niño, máxima tantas veces repetida por los pensadores de la educación infantil, parece no cumplirse en esta oportunidad. Quizás el contexto de la institución escolar junto a sus reglas y prescripciones condiciona la actividad espontánea de los niños haciendo prevalecer los momentos de trabajo por sobre el juego, sobre todo en el jardín privado, ya que en el público los niños han podido manifestarse y disfrutar de mayores instancias de juego durante la actividad.

El análisis de la estructura del flujo o corriente de actividad de Pedro, puede ayudarnos a ampliar nuestra comprensión del tema:

PEDRO

Jardín privado

Edad: 4 años

Situación Experimental 2

Flujo o corriente de actividad

Tiempo inicial: Exploración precaria en mesa de luz. Duración 02:10.

Exploración en mesa paleta. Duración: 04:46 minutos. Elección: animales.

Actividad 1: Carácter grupal: armado de la granja o campo (escenario) en mesa de arena.

Duración: 10:05 min. Componente predominante: trabajo.

Tiempo intermedio: Exploración en mesa paleta. Duración: 03:12 minutos.

Elección: base botellas plásticas de diferentes colores.

Actividad 2: Exploración del retroproyector con elementos y el propio cuerpo.

Carácter individual. Duración: 04:23 seg.

"¡Ey!, vengan a ver esto, sale aire", (descubre el ventilador).

Tiempo intermedio: Observa el trabajo de sus compañeros en mesa de arena. Duración: 02:40 seg.

Vuelve al retroproyector.

Actividad 3: Exploración avanzada en retroproyector. Composición con elementos. Duración: 06:18 seg.

Actividad 4: Continuidad en mesa de arena (fiesta de campo). Componente predominante: Trabajo grupal: construcción. Duración: 09:40 seg.

Actividad 5: Exploración avanzada en retroproyector: efecto de sombras con sus manos, descubrimiento del espejo. Duración 05:30 seg.

"Miren esto ahí arriba, un espejo, ¡miren ahí!".

Actividad 6: Continuidad en mesa de arena fiesta de campo, Juego colectivo volcar todos los elementos que hay en la sala sobre la mesa de arena.

Duración: 08:00 min.

Actividad 7: Exploración avanzada de la cabeza del retroproyector y juego colectivo. Duración: 03:43 seg.

"Juguemos que es un circo para bailar".

"Cuidado no toquen que hay un cable". "¡Corran por sus vidas, corran por sus vidas!" gritan corriendo y saltando alrededor del aparato haciendo sombras con sus cuerpos en la pantalla.

Productos: bandera, construcciones, flores, atrape de animales, corrales, otros, composiciones de luz y sombra en pantalla del retroproyector.

El flujo de la actividad de Pedro muestra las actividades realizadas, los tiempos concatenantes y la predominancia de los componentes -juego o trabajo- en su actividad. De esta manera, se aprecia una estructura demediada entre el trabajo en mesa de arena y en retroproyector en los cuales el niño ha ocupado el mayor tiempo. El juego apareció fugazmente en los intersticios que iba dejando el trabajo, en este caso representado en el armado de la granja o campo, y en los momentos finales como una situación de liberación después del arduo trabajo grupal que los mismos niños se habían propuesto y que fueron capaces de sostener hasta lograr el objetivo propuesto. El juego apareció como catarsis, emergió a partir de la construcción de toldos para los animales de la granja y de la premisa "hagamos una fiesta de campo", y consistió en vaciar absolutamente todos los elementos de la mesa paleta y volcarlos sobre el producto compositivo realizado, hasta decretar la finalización de la actividad en la mesa de arena.

El jugar, que es absoluta libertad, alegría, placer y goce, implicó el establecimiento de una regla: poner todo sobre la mesa de arena, fue también actividad constitutiva de la corriente, un medio de expresión natural que les posibilitó seguir aprendiendo, aprender jugando, de manera completamente diferente con la actividad en la que predominó el trabajo[4] dado que la meta impuesta fue condicionando el hacer y marcando el camino para su logro. Un camino que se caracterizó por una actividad disciplinada, concentrada, dedicada y meticulosa que se desarrolló de manera tranquila y bastante silenciosa. La risa, el canto, la actividad motora surgieron después como indicadores del juego liberador y catártico que se desencadenó a partir del trabajo realizado.

---

[4] Juego y trabajo desde la teoría de Lewin no deben confundirse con la manera de concebirlos desde una mirada pedagógica: 1. *Jugar por jugar o juego libre:* que es actividad espontánea e improductiva porque no le da valor al resultado si no al proceso de desarrollo del juego; el niño tiene total libertad, disfruta del momento porque le produce placer. La educadora no interviene, este es un momento privado del niño. 2. *Jugar para:* es el momento durante el cual los niños aprenden jugando. No hay libertad absoluta, se persigue un fin que es pedagógico. Es el educador quien establece las reglas y quien tiene una clara intencionalidad educativa, por eso, programa con anterioridad lo que propone a los niños, registra, evalúa, y promueve situaciones de enseñanza durante el desarrollo del mismo porque se basa en contenidos curriculares específicamente seleccionados. Este *jugar para,* en palabras de Elisa Spakowsky, se convierte en juego-trabajo, "un principio didáctico que subyace a todas las actividades en el nivel inicial y orienta la enseñanza a través de la intervención intencional y planificada del docente facilitando la apropiación de conocimientos por parte de los niños".

Los niños fueron capaces de pergeñar ideas que los llevaron a una instancia de planificación primero y concreción después a partir del desarrollo de la actividad colectiva grupal, ejecutándola y manteniéndola hasta el logro de la meta propuesta, si bien la misma tuvo momentos de latencia, períodos de interrupción (tiempos intermedios) pero fueron capaces de concluirla sin perder el rumbo. El trabajo, componente central de esta actividad, tuvo como característica distintiva la actividad cooperativa aunque en muchas situaciones se volvió individual y paralela, pero supuso instancias de negociación e intercambio entre los niños al dialogar y compartir ideas en mente e información, conciliar intereses disímiles pero siempre en procura de la meta consensuada.

Tiempos iniciales (TI) y tiempos intermedios entre actividades (TIEA)

Denominamos tiempo inicial (desde ahora TI) al período comprendido entre el ingreso del niño a la sala y el inicio de la primera actividad. Los TI fueron similares entre los niños y niñas de cuatro y cinco años de ambos jardines, oscilaron entre 2' y 3' aproximadamente en la primera situación experimental y se acortaron en la segunda situación fluctuando de segundos hasta 2 minutos como máximo.

En general, las actividades iniciales de la primera situación experimental se circunscribieron a la observación multisensorial, cautelosa y expectante del espacio físico, ambientación y elementos de provocación de la nueva situación en la que se encontraban inmersos.

La exploración rápida y precaria de la mesa paleta, focalizada solamente en la parte superior de la misma en el jardín público, y un poco más avanzada en el jardín privado y que concluyó en la elección de la témpera, y por ende, del pincel como los elementos capaces de dar inicio a la actividad, en todos los niños sin excepción.

Algunos niños se acercaron tímidamente a la mesa de luz, objeto desconocido hasta ese momento, algunos tocaron con desconfianza el vidrio superior y los objetos que se encontraban en su superficie, miraron debajo para corroborar su hipótesis del origen de la luz, pero se apartaron rápidamente sin iniciar actividad alguna.

Los TI en la segunda situación experimental se caracterizaron por conductas rápidas de observación multisensorial del entorno ahora conoci-

do. Una exploración precaria pero focalizada en la mesa paleta, específicamente en el contenido de las cajas posibilitó el hallazgo de animales y autitos en miniatura que, junto a la mesa de arena, fueron suficiente para encender la chispa original que dio lugar a la actividad en todos los grupos. Evidentemente, la experiencia del día anterior, el conocimiento de las reglas que regían la situación, la adaptación lograda y los aprendizajes construidos coadyuvaron a que los pequeños necesitaran menos tiempo inicial para situarse y dar comienzo a la acción en una nueva circunstancia aunque similar a la anterior y que había sido para ellos muy placentera.

Veamos ahora el tiempo que denominamos intermedio (desde ahora TIEA). Es aquel período comprendido entre las actividades de los niños y se usa como empalme o nexo, confiriendo una estructura e instaurando la corriente de actividad o streaming. La duración de ese tiempo osciló en promedio entre 1 y 3 minutos aproximadamente en ambas situaciones experimentales, no obstante, algunos niños utilizaron más tiempo al efectuar exploraciones avanzadas en los elementos de provocación o de materiales y técnicas hasta el punto de transformarse en una actividad más, o también, cuando les costaba decidir sobre qué hacer, lo que se manifestaba de alguna manera en dificultades para mantener una corriente de actividad más fluida. No obstante, todos los niños sin excepción iniciaron, entretejieron actividades con TIEA dando lugar a la corriente o flujo de actividad, aunque difirieran en los TI y TIEA utilizados, lo que podría estar mostrando que es posible detectar una corriente de la actividad infantil con características y leyes universales que la rigen pero también con rasgos particulares e idiosincrásicos propios en cada niño.

Explorando a partir de la interacción con elementos y materiales

La recurrencia hallada en la interacción de los pequeños con los objetos de la realidad, -elementos de provocación y materiales- muestra que le dan significatividad y le dedican tiempo al descubrimiento de las características, atributos y posibilidades de los objetos cuando éstos les interesan. El objeto ha tenido la cualidad de captar la atención del niño y al mismo tiempo el privilegio de ser elegido. La interactividad que se concreta en una acción "entre dos o más", en este caso un sujeto y un objeto, es fruto de la libre decisión del niño y el actuar sobre él y manipu-

larlo, está estrechamente ligado a la exploración, rasgo determinante de la actividad que tiene como particularidad la búsqueda de conocimiento. Sujeto y objeto se modifican en la interacción y dejan de ser lo que eran. El sujeto hará aprehendible el objeto y el objeto será aprehendido por el sujeto. En este acto de concurrencia, acercamiento y encuentro que posibilita la interacción, el niño amplía y sienta las bases para la construcción del conocimiento. De esta manera, a mayor grado de interacción con el objeto, crecen las posibilidades de exploración avanzada, de descubrimiento y por transitividad de aprendizaje pero tiene como condicionante el tiempo.

En términos generales, explorar significa examinar, investigar, buscar, tratar de recorrer una cosa o lugar para conocerlo o descubrir lo que hay en ella, intentando averiguar circunstancias, situaciones que la envuelven antes de emprenderla. Reconocer minuciosamente el estado de algo, analizar detenidamente ese algo para conocerlo mejor.

Desde el punto de vista de la teoría de Lewin, la exploración es consustancial a la actividad infantil y su presencia es tan relevante que sin ella no puede haber trabajo, ni aprendizaje, y ciertamente no puede haber tampoco creatividad.

La documentación muestra que la exploración realizada por los niños fue muy significativa. En la mayoría de los niños y niñas comenzó siendo precaria y efímera, y fue tornándose más avanzada a medida que se consolidaba la corriente de actividad, y como consecuencia, daba lugar a un mayor grado de complejidad en las producciones.

La precariedad preliminar se evidenció en el TI cuando los pequeños ingresaron a la sala en la primera experiencia, que estuvo signada por factores que les llevaron a mostrar conductas de inhibición frente a la novedad y cautela ante lo desconocido, y estuvieron ligadas a la expresión de emociones de alegría y sorpresa. El desconocimiento inicial de la situación y de ciertos elementos junto a la absoluta libertad para hacer, mostraron a los niños iniciando una fugaz exploración del ambiente en el que estaban inmersos. Observaron el espacio, los elementos de provocación y los materiales, pero de manera discreta, sin hablar o haciéndolo muy bajito, tocando algún elemento y dejándolo rápidamente en su lugar, como tratando de evaluar la situación y ganar confianza. Progresivamente fue tornándose más avanzada, a medida que se instalaba la corriente de

actividad aumentaba la capacidad de observación de los detalles, de las características y posibilidades de los objetos, lo que iba reflejándose en la complejidad y calidad de las producciones que también daban cuenta de la construcción de nuevos conocimientos.

La exploración parece ser el elemento imprescindible para que el aprendizaje tenga lugar. Aprender por descubrimiento, es un tipo de aprendizaje en el que el sujeto en vez de recibir los contenidos de manera pasiva o receptiva y en su forma final descubre a través de la experiencia y los construye en la interacción con el medio. Las destrezas de investigación del niño, imprescindibles en este tipo de aprendizaje, se basan principalmente en el método inductivo y en la resolución de los problemas que se van presentando. De esta manera, es la exploración un vehículo de compresión y construcción del mundo.

En el jardín público la exploración fue en mayor grado precaria, sin diferencia de género, lo que se manifestó en una menor capacidad de observación y de descubrimiento de las posibilidades de los objetos y materiales. El ejemplo más evidente de esto se pudo apreciar en la primera situación experimental en la cual los niños se limitaron al uso de los materiales de la mesa paleta que se encontraban en la parte superior (témpera), sin descubrir los materiales de los dos restantes estantes que se estaban debajo.

> Investigadores: Chicos, ¿no vieron los materiales que se encontraban en los estantes inferiores de la mesa paleta?
>
> Carina: ¿Cuáles materiales?
>
> Se miraron entre ellos y miraron la mesa paleta.
>
> Brenda: No, no los vimos.

Por el contrario, en el jardín privado la exploración fue más avanzada desde un primer momento y también más duradera, en otros términos podría decirse que el tiempo de exploración precaria fue más breve. Una característica de la exploración avanzada, que vale la pena destacar, es que posibilitó un mayor descubrimiento de las características de los materiales y en muchos casos posibilitó una mayor interacción social constructiva entre los niños. Es decir, cuando descubrían propiedades de los materiales los compartían con sus compañeros, intercambiaban opiniones y conocimientos, elaboraban hipótesis y valoraban los trabajos de manera conjunta. Comunicaban sus hallazgos e invitaban al uso del material o la técnica descubierta.

Ejemplo 1

> Brenda toma flores de tela de distintos tamaños de la mesa paleta. Las ubica sobre la hoja que esta pintando y luego pinta los pétalos.
>
> –Voy a pintar los pétalos chiquitos, chiquitos… pétalos –reafirma–.Voy a buscar otro color –le dice a Carina–. Yo traje uno chiquito para pintar los pétalos chiquitos. (Se refiere a un pincel) Mira, ya terminé mi flor ¡Cari! ¡Mira! Levanta su trabajo y la flor se cae al suelo sobre un papel blanco olvidado en el suelo. Decepcionada la recoge y descubre que la flor ha dejado una marca sobre el papel. Inmediatamente retoca la pintura de los pétalos y aplasta la flor con cuidado sobre el papel dejando una impresión.
>
> –Mira Cari lo que hice, ¡mira! Trae más flores, te enseño. ¡Trae piedras de esas cuadradas!
>
> (Carina y Brenda, cuatro años, jardín público).

Las dos niñas inician una conversación sobre la manera de dejar mejores impresiones con las flores en el papel, prueban diferentes pinturas, colores, pinceles y también blondas, piedras, cintas y puntillas, a manera de sellos, concretando diferentes efectos en el papel, producto de la experimentación y dando lugar a una actividad entusiasta que se convierte en un camino placentero y compartido hacia el aprendizaje y la creatividad. El intercambio consiste en una demostración recíproca de los trabajos realizados en el que la pregunta ¿cómo lo hiciste?, mantiene el diálogo honesto, desencadena decisiones sobre qué poner, dónde y cómo, concretando productos creativos de autoría compartida.

Ejemplo 3

> Guillermo repara en el retroproyector y pregunta –¿Qué es esto? –nadie le contesta.
>
> Comienza a explorar el aparato de espaldas a la pantalla. Toca los objetos que están sobre el vidrio, la manija que sube y baja, se agacha como si tratara de descubrir de dónde sale aire y qué es lo que hace ruido. No se da cuenta que sus acciones tienen consecuencias en la pantalla que está a su espalda.
>
> Gonzalo se acerca señalando la pantalla, absorto ha advertido que las acciones de Guillermo tienen relación con lo que se proyecta en la pantalla.

–¡Tenés las manos ahí! –le grita.

Gonzalo observa la pantalla, para corroborar mueve las manos y los objetos, se emociona con lo que sucede.

Curiosos miran detrás de la pantalla tratando de contrastar sus hipótesis. Descubren la llave de luz que prenden y apagan. Se ríen y gritan festejando el descubrimiento. Comienzan una serie exhaustiva de pruebas con diferentes materiales para ver los efectos que se producen en la pantalla.

–Mirá, ¡mirá, qué lindo! Tiene agujeritos…

–Este también, mirá que le pongo… es igual.

–Ponele arriba uno azul…y este también, mirá que cambia Guille.

Comparan las sombras que producen los elementos, sus diferencias y similitudes. El retroproyector pasa a ser una montaña de materiales encimados hasta que Daiana que observaba de lejos la escena se acerca: –Ya no se ve nada si le ponen tanto, se tapa todo, es una porquería –y empieza a sacar los objetos.

Gonzalo se ha sacado el delantal para tapar con él el retroproyector.

–Está todo oscuro…no se ve nada –dice riéndose asombrado ante lo que su acción provoca.

Luego toca la perilla del control del foco, todo se vuelve un borrón en la pantalla.

–¿Qué hiciste?, ¡se rompió! –expresa Guille preocupado.

Vuelve a tocar la perrilla y todo vuelve a su normalidad.

–Ahí está, vino, vino, ¡no toques más!

Celeste se interpone entre la luz y la pantalla y fascinada con su propia sombra baila y salta.

–No, correte, correte –le gritan sus compañeros.

(Guillermo, Gonzalo, Daiana y Celeste, cinco años, jardín público).

Interacción y exploración van de la mano y al igual que el aprendizaje y la creatividad se manifiestan como constantes transversales en la corriente de actividad de los niños. La exploración fue la puerta o el canal de acceso para que la actividad fluyera, el eje vertebral que hacía posible la aparición de los componentes de la actividad -juego, trabajo, creatividad y aprendizaje-, entrelazados con instancias de exploración, creaban una trama de interconectividad.

Los niños exploraban en los TI y TIEA, es decir, antes, durante y después de la actividad, permitiendo corroborar de esta manera que es un rasgo definitorio y permanente de la actividad infantil. Sin embargo, no es autosuficiente, existieron otros factores también vinculados a la exploración que ayudaron a mantener la corriente de actividad y contribuyeron a la adquisición de nuevos conocimientos por medio del descubrimiento:

- Los datos que lograban recabar los niños (cantidad, organización, complejidad).
- El contexto: o áreas de búsqueda y estímulos que favorecen la aparición de respuestas.
- El niño: formación, conocimientos y experiencias previas, actitudes, capacidad cognoscitiva, interés, tolerancia al fracaso, perseverancia, entre otras variables.
- El ambiente inmediato y los materiales a disposición.
- Las mediaciones sociales (en este caso el intercambio con otros niños).

Pero no siempre es la exploración lo que da lugar a la actividad. Esto pudo observarse en la segunda instancia experimental, cuando los niños encontraron los animales y los autitos en miniatura, y junto a la presencia advertida de la mesa de arena, elementos todos de gran significatividad, iniciaron instantáneamente proyectos grupales como el armado de la granja y la pista de autos, generando de esta forma actividad como producto de ideas y no de la exploración previa. La situación fue diferente en la interacción con el retroproyector. Llama la atención que algunos varones pudieron efectuar una exploración muy avanzada y persistente, lo que no ocurrió con las niñas. Los referentes empíricos más representativos de este tipo de exploración dieron cuenta de un incremento en el grado de observación de los detalles del elemento (hasta ese momento desconocido), mayor uso del sentido táctil y experimentación directa con materiales muy diversos que permitían analizar causas y efectos, aprender inicialmente por ensayo y error y lograr composiciones variadas y cualitativamente superiores en la pantalla. En este caso puntual, la exploración dejo de ser una transición hacia la actividad para transformarse en la actividad misma y condición de posibilidad de los otros dos componentes transversales: aprendizaje y creatividad.

Los niños exploraron antes y durante la actividad en el retroproyector, y lo hicieron en determinados momentos de la actividad en mesa de arena, es-

pecíficamente cuando intentaban alcanzar un objetivo, como por ejemplo armar un obstáculo para la pista de autos o construir toldos para proteger a los animales de la granja. También exploraron en los tiempos intermedios de conexión entre las actividades.

La exploración es un rasgo definitorio, permanente y determinante de la actividad y de los productos elaborados como consecuencia de la acción e indudablemente se constituyó en el factor decisivo y condición *sine qua non* para que la corriente de actividad sea posible.

Interacción social durante la actividad

La interacción entre los niños posibilitó la comunicación verbal y gestual, y se dio concretamente para iniciar la actividad o mantener la corriente fluida. Las conversaciones entabladas entre ellos permiten observar que algunas estaban relacionadas con la actividad que desplegaban y otras eran completamente ajenas o neutras. Esto dependía del componente de la actividad que predominara y del tipo de actividad.

En la primera situación experimental en la cual prevaleció el trabajo plástico individual, las conversaciones fueron en su mayoría neutras, cuando el trabajo pasaba a ser compartido con otros niños, esto daba lugar a diálogos vinculados a la actividad, materiales, técnicas, etc.

Tanto el juego como el trabajo grupal se instauraban más rápidamente a partir de materiales figurativos que abstractos y propiciaban una interacción dialógica específica vinculada a la actividad que consolidaba la corriente fluida. Conversaciones que motivaban discusiones constructivas entre los niños y ponían a prueba sus conocimientos y teorías.

Ejemplo:

> –Los animales se pueden morir si les ponen las telas encima. Las telas van a hundir a los animales, no se pueden hundir… si los enterramos se van a morir…
>
> (Valentín, 4 años).

Ejemplo:

–¿Y esta paja?

–Esta paja es para decorar.

–Es para comer.

–Es para que duerman.

(Valentín, Celeste, María Sol, Pedro, 4 años).

En los niños del jardín privado la interacción verbal evidenciaba, sin diferencias de género, un lenguaje con un vocabulario más amplio que daba cuenta de su capital cultural, una mejor pronunciación y creatividad expresiva. En el jardín público, en algunos niños, el desarrollo del lenguaje era mucho más acotado, con un universo vocabular elemental, especialmente en los varones que mostraban un uso de la lengua elemental y la pronunciación acompañada de problemas de dicción; pese a las dificultades manifiestas la palabra seguía siendo un recurso para el inicio y el sostén de la actividad, tanto si prevalecía el juego grupal o el trabajo cooperativo.

En general, es de destacar que las niñas tendían mucho más que los varones a usar la palabra durante la actividad y se valían de la misma para anticipar lo que se disponían a realizar. La palabra se constituía en vehículo del pensamiento.

Los niños de menor edad manifestaban una forma de interacción social más egocéntrica, lo que determinaba que prevaleciera la actividad individual y paralela durante el juego y/o trabajo, aún cuando intentaban que fuese grupal, lo que dificultaba en oportunidades la actividad cooperativa, y en muchos casos, el establecimiento de la corriente de actividad. En consecuencia, la interacción podía ser positiva o negativa, es decir, facilitadora u obturadora de la actividad, un dispositivo capaz de promover el fluir de la actividad del otro o de interrumpir su génesis y subsistencia.

La interacción positiva entre pares, entendida como diálogo enriquecedor, préstamos a manera de andamiajes equilibrados de saberes y competencias capaces de generar actividad y sostenerla en el tiempo, abanicos abiertos de preguntas y respuestas, se manifestó en diferentes situaciones en ambos jardines y por lo general entre los niños y niñas del mismo sexo. La interacción negativa entre pares se dio en contadas ocasiones y por lo general entre los niños más pequeños y de distinto sexo.

En la segunda situación experimental, la interacción entre los niños fue permanente, más acentuada y cordial que en la primera situación experimental. Los pequeños evidenciaron una actitud de querer comunicar y construir con los demás. La interacción fue consustanciándose a partir de ideas presentadas por alguno de los niños y su aceptación por parte del grupo fue dando lugar al surgimiento de otras ideas relacionadas y a que se fuera instalando la corriente de actividad. El material figurativo como los animales en miniatura generaron actividad apoyada por onomatopeyas y diálogos específicos que no aparecían con el material abstracto que propiciaba que el niño se ensimismara y abocara más al trabajo individual que colectivo distanciándose del resto en una actividad más subjetiva y de mayor recogimiento.

La implicación social del niño impulsa el desarrollo de sus procesos intelectuales. La interacción requiere comunicación y en este encuentro dialógico, el niño trata de expresar sus pensamientos y dar sentido al de los demás. Dicha comunicación es difícil porque a esta edad viven todavía en mundos exclusivos y privados y se prestan menos al intercambio y a la reciprocidad. Sin embargo, la documentación demuestra que el hecho de compartir tiempo, materiales y actividades, y el estar empeñados en tareas similares, fue provocando, al decir de Piaget (1981) una forma comunitaria de pensamiento, en la cual, la unidad de intercambio era el lenguaje que opera, de alguna manera, como vehículo del pensamiento. Algunas actividades muestran como los niños a través de la actividad se abren a los otros y sus actitudes egocéntricas empiezan a diluirse y en algunos momentos llegan a desaparecer y la interacción positiva entre pares (como andamiaje), que posibilita la creación de una zona de desarrollo próxima, en términos del constructivismo social, se torna posible, lo que pudo evidenciarse en más de una oportunidad. En otras, la relación Yo-Otro dificulta el trabajo cooperativo y la actividad persiste, incluso cuando es grupal, como actividad individual y paralela.

Las conversaciones de los niños

La comunicación entablada por los niños en las situaciones experimentales implicaba la instauración de diálogos sobre la base de formulación de preguntas, afirmaciones y negaciones que podían o no acompañar el desarrollo acompasado de la actividad, aunque está fuese individual o grupal.

Según Lewin, el preguntar es uno de los componentes más importantes en el desarrollo cognitivo infantil y ocurre indudablemente por la actividad que es lo que permite la interacción social y la problematización de la realidad.

¿Por qué pregunta el niño? ¿Para qué lo hace? ¿Qué puede nacer de una conversación y cual es la relación con la actividad infantil espontánea?

Estas son algunas de las preguntas que surgieron y que intentamos responder.

Sabemos que el niño concreto y real, manifiesta desde muy pequeño una actitud inquisitiva nata que se hace visible al acompañar su hacer e interrogar aspectos particulares de la realidad circundante. El niño pregunta porque busca comprender para darle sentido al mundo a partir de una búsqueda constante de conocimiento que le permite aprender. El niño es un sujeto cognoscente que piensa por sí mismo, que investiga infatigablemente y se vale de la pregunta como herramienta para paliar su curiosidad permanente y el deseo de saber siempre insatisfecho; son fuentes de motivación poderosas que motorizan sus impulsos hacia la exploración multisensorial, hacia la actividad constante, reflejan su pensamiento espejo del universo de conocimiento representacional característico del estadio preoperatorio. Esta estructura sintáctica compleja que es la interrogación, junto con la negación y la afirmación, le permiten consolidar un pensamiento cada vez más lógico que en este caso se manifiesta a partir de la actividad espontánea que eligen realizar.

Las producciones discursivas desarrolladas por lo pequeños durante la corriente de actividad evidenciaron que todos los niños, sin diferencia de género, mantuvieron conversaciones, formularon preguntas diversas y de distinto grado de complejidad a sus compañeros, creando de alguna manera, una comunidad de indagación durante la corriente de actividad instaurada. El relevamiento y análisis de estas conversaciones y en especial las preguntas nos permitieron construir algunas categorías y armar una taxonomía sencilla, que se transcribe a continuación, y que puede ser perfectible:

- De construcción de conocimientos y obtención de información.
- De confirmación.
- De búsqueda de consenso.

- Autopreguntas.
- De ayuda o cortesía.
- De desafío o invitación.
- Preguntas de concatenación.

Las preguntas de construcción de conocimiento fueron aquellas que los niños realizaron cuando deseaban obtener información que no poseían. Surgían, por lo general, cuando algo les llamaba la atención o cuando se les presentaba un problema que no podían resolver por sí mismos. Aparecían como enlaces entre el conocimiento previo que tenían y el que deseaban obtener.

- "¿Dónde encontraste esa cinta?"
- "¿Cómo lo hiciste? A mí no me sale."
- "¿Qué estás haciendo?"
- "¿Qué es esto que no entiendo nada?"

Las preguntas de confirmación eran aquellas que los niños formulaban para poner a prueba sus creencias, sus teorías ingenuas o hipótesis, las que contrastaban y les permitían obtener conocimientos nuevos y buscar soluciones a partir del error.

- "¿Es un delfín? ¿Por eso lo pintaste azul?"
- "¿Hiciste un helicóptero?"
- "¿No es cierto que con agua y pintura se pegan las cosas?"
- "El mío es más clarito y el tuyo oscuro, ¿no es cierto?

Las preguntas de búsqueda de consenso eran formuladas con el objeto de acordar una acción o iniciar una actividad conjunta, un proyecto.

- "¿Y si hacemos una granja?"
- "¿Hagamos una fiesta de campo con los animales?"
- "¿Los pegamos en la pared así los vemos?"

Las auto-preguntas eran las que el mismo niño se hacía a sí mismo al estar abstraído en la actividad e implicaban una respuesta verbal, una acción directa o ambas.

- "¿Qué hago? Ya sé…, lo corto y listo."

- "Si no hay goma, ¿cómo lo pego?"(A continuación unta el pincel y lo pega con témpera).
- "¿Qué color es más lindo? Rosa ... rosa." (Se dirige a la mesa paleta y busca un acetato rosa).
- "¿Esto qué alumbra?", mueve el aparato y dice: "ah, se ve acá".

Las preguntas de ayuda o cortesía, eran formuladas por los niños cuando requerían a otro niño para alguna actividad compartida o acompañaban una actitud de colaboración o facilitación de la actividad del otro.

- "¿Querés que te ayude?"
- "¿Querés que lo pintemos juntas?"
- "Usa un poco mas de rojo, ¿Querés?"
- "¿Me ayudas a estirarla así?"

Las preguntas de desafío, invitaciones y sugerencias.

- "¿Querés que le pongamos éste encima para que quede precioso?"
- "¿ Juguemos con la corona a la reina?"
- "¿Querés que te haga una bandera?
- "Tenés que escribirme una carta para poder jugar."

Las preguntas de concatenación son aquellas que los niños formulan inmediatamente después que otro niño les formula una pregunta. El niño no ofrece respuesta alguna, o más bien podría decirse que ofrece una nueva pregunta que se encadena a la que le formularon. Esa nueva pregunta no tiene por finalidad responder lo que se le preguntó sino también interrogar, ya sea porque no comprendió, para confirmar lo que entendió o para ampliar la información o simplemente para continuar la conversación.

- "¿Qué?"
- "¿Ahora?"
- "¿Lo pinto todo?"

La mayoría de las conversaciones nacían espontáneamente y cuando estaban vinculadas a la actividad incluían preguntas preponderantemente de construcción de conocimientos y obtención de información, aunque también las hubo de confirmación de hipótesis, de búsqueda de consen-

so, de concatenación y en menor proporción, de cortesía, invitación y desafío.

Reflexiones vinculadas al componente creatividad

¿Todos los niños son creativos? ¿Es la actividad espontánea una forma de manifestación de la creatividad? Hace muchos años atrás ya Lowenfeld y Britain, afirmaban "*todos los niños son creativos*".[5] Malaguzzi y Lewin ratifican este pensamiento.

La creatividad puede ser concebida como la aptitud de pensar de forma diferente a los demás. Es un comportamiento constructivo, productivo, que se manifiesta en la acción o en la realización. Significa flexibilidad de pensamiento o fluidez en las ideas, actitud para concebir ideas y descubrir nuevas relaciones entre las cosas.

Malaguzzi la entiende como la capacidad -en ocasiones intuitiva- de ver las cosas de manera novedosa, recogiendo y construyendo cultura, con una gran habilidad para tomar decisiones con imaginación y con gusto estético, y con una enorme tenacidad y fuerza para lograr los objetivos propuestos. Lejos de ser concebida como un don que poseen solo algunos, la creatividad es un patrimonio de todos los hombres y de todos los niños.[6] Creativo, significa para Malaguzzi, que cada criatura es capaz de inventar su propio conocimiento del conocimiento.

Los niños son capaces de construir imágenes mientras exploran e investigan -con alegría- los acontecimientos de la vida. Se trata de una creación y de una recreación inventiva que parte de los intereses infantiles relacionales, motores, perceptivos, corpóreo-sensoriales, emocionales, fantásticos, estéticos, simbólicos y cognoscitivos. Con estos intereses el niño construye -imaginativamente- conocimientos diferenciales: diferencias que transforman imprevisiblemente el propio conocimiento adquirido transformándolo y restructurándolo. Como pensaba Malaguzzi,

---

[5] LOWENFELD, V. y BRITAIN, W., *Desarrollo de la capacidad creadora*, Kapelusz, Bs. As., 1980.

[6] Para ampliar el pensamiento de Malaguzzi en torno a la creatividad se sugiere la lectura del libro de Alfredo Hoyuelos, *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*, Octaedro-Rosa Sensat, Barcelona, 2006.

> (...) Los niños son sujetos que tienen el privilegio de no estar demasiado apegados a sus ideas (que construyen y son capaces de reinventar permanentemente). Por esta razón están más preparados para expresar ideas, hacer descubrimientos, cambiar los propios puntos de vista, enamorarse de las formas y significados que se transforman, y son los que más sensiblemente aprecian los valores de la utilidad y la creatividad.[7]
>
> –¡Me encantan estas flores! son redondotas, y si las pintamos ellas solas pintan el papel... –Pinta los pétalos y los apoya dejando marcas–. ¡Mirá parecen mariposas!
>
> (Daiana, cinco años).

Lewin concibe a la creatividad como el cuarto componente de la actividad infantil junto con el trabajo el juego y el aprendizaje. La define como la habilidad para elegir y combinar varios elementos de manera original y única logrando productos diversos que son el resultado de la fantasía, es decir, de la imaginación. El niño es capaz de imaginar y representar idealmente algo e inventarlo, crearlo, de manera novedosa e innovadora.

Teniendo en cuenta estas miradas sobre la creatividad y repasando la documentación relevada podemos afirmar, sin miedo a equivocarnos, que el niño es siempre creativo y que su actividad espontánea es tal vez la mejor manifestación de esta capacidad. La ausencia de prejuicios e inhibiciones para hacer, la relación empática y sensible que entabla con el entorno aumentan sus posibilidades de ser creativo. Esta potencialidad humana está apuntalada en la curiosidad y en el constante interrogarse, en el descubrimiento y planteamiento de problemas y en la resolución por caminos y con medios novedosos. Implica decidir por sí mismo y no tener miedo a equivocarse y a dialogar con la incertidumbre desde lo no convencional, como lo hace el poeta, el pintor o el hombre de ciencia, animosos exploradores y constructores de imágenes.

Una de las constantes fue que no hizo falta motivarlos para que se mostraran activos y creativos. Las situaciones experimentales propuestas les permitieron desarrollar numerosas actividades que dieron cuenta de que son capaces de expresarse en cien lenguajes, como decía Malaguzzi. Actividades lúdicas, plásticas, narrativas, constructivas, todas ellas creativas. Pudimos percibir que la creatividad fue manifestándose en la actividad

[7] MALAGUZZI, L., *La educación infantil en Reggio Emilia*, Octaedro-Rosa Sensat, Barcelona, 2001.

como un componente transversal junto al aprendizaje, de esta manera, confirmamos el planteo compartido de Lewin y Malaguzzi, que todo proceso de aprendizaje es un proceso creativo.

En la primera situación experimental, la creatividad estuvo orientada al logro de resultados plásticos. En algunos niños, en especial del jardín público, se veía solapada con la exploración volviéndose actividad de experimentación pura con materiales, siendo un proceso de enorme valor para los niños. En contraposición, en el jardín privado los niños capitalizaron su experiencia plástica previa, limitaron la experimentación y mostraron una preocupación por las composiciones, el detalle y el acabado final de sus producciones.

> –¿Esto te parece que está hermoso?
>
> (Daiana, cinco años).
>
> –Tenés que ponerle más amarillo así te queda brillante, porque ahora no se ve, es muy oscuro.
>
> (Pedro, cuatro años).

El sentimiento estético estaba presente en los niños en todo momento, como dice Vecchi "*... debido a que, probablemente, sea connatural a la especie (...) se convierte en modalidad de búsqueda clave de interpretación y lugar de experiencia*".[8] Así fue que a ninguno se le pasó por alto la transformación del lugar en un entorno de calidad diferente e insólito, su organización e impronta estética. A todos les sorprendió la armonía y su embellecimiento, para el cual se eligió una gama de colores que mostraba una unidad visual (hacemos referencia a la selección y presentación de los elementos de provocación y las telas que colgaban del techo y que formaban laberintos). El ambiente se erigió como una variable positiva generadora de actividad que invitaba al disfrute y a recrearlo, poniendo en juego de manera creativa diferentes lenguajes, posibilidades para el juego, el aprendizaje y para construir relaciones con los demás. Coincidimos con Malaguzzi que el lugar del desarrollo de la creatividad se da en situaciones interpersonales, *"cuando la negociación y la comparación abierta de las acciones y las ideas se convierten en elementos decisivos de desarrollo*

[8] VECCHI, V., "Prólogo Estética y aprendizaje en HOYUELOS, A., *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*, Octaedro-Rosa Sensat, Barcelona, 2006, Pág. 20.

(…) la creatividad habita en nuestra dimensión personal y de grupo como una exigencia constante y a la que, de algún modo, conocemos poco".[9]

Los niños se encargaron de recordarnos que la creatividad "*se pone el traje de los días laborables*"[10] y que la belleza y la estética son parte de la actividad infantil cotidiana y se hace visible a través de diferentes medios simbólicos.

Analizando la vinculación de los materiales utilizados por los niños en relación con la creatividad, la témpera, como dijimos antes, fue el material por excelencia elegido por los niños, dúctil para ser puesto sobre cualquier superficie, ya sean papeles, flores de telas, piedritas, manos, cabellos, cuerpo incluso para ser usado como pegamento. Sin duda, fue el material preferido para manifestar la creatividad, principalmente por sus cualidades cromáticas y las posibilidades que brinda de hacer mezclas; además de lo agradable que resulta al tacto y el placer indescriptible que genera. De allí la conducta de reiteración en el amasado y el contacto directo (sin herramientas) manifestado en la experimentación de los pequeños del jardín público.

La caja de arena, en un primer momento sobria y llana, fue tomando forma y volumen a medida que los niños con sus manitas comenzaban a dar vuelo a su imaginación. Fue usada básicamente como escenario en función de los elementos figurativos que elegían o como material para el transvasamiento en múltiples recipientes. La actividad colectiva de los niños de cuatro años, que se abocaron al armado de maqueta de la granja o campo, fue posible por la libertad en el uso de los materiales, lo que les permitió su combinación y resignificación de manera creativa evidenciando relación de tamaños entre los objetos seleccionados para diseñar la maqueta y un criterio estético en los grupos de objetos distribuidos en la superficie. El proceso como el producto final, dieron cuenta de la transversalidad de la creatividad como componente siempre presente y combinable con el aprendizaje, el juego y el trabajo.

Con respecto a la luz nos preguntamos: ¿La luz es el elemento que los niños aparentemente aún no tienen incorporado como posibilidad expresiva? ¿O lo que no tenían incorporado fue las posibilidades de la mesa de

---

[9] MALAGUZZI, L., *La educación infantil en Reggio Emilia*, Octaedro-Rosa Sensat, Barcelona, 2001.

[10] Ibidem, Pág. 96.

luz? Lo planteamos como interrogante, más que como afirmación, dado que no nos atrevemos a ser tan taxativos pese al mínimo acercamiento por parte de todos los niños sin excepción, a la mesa de luz. Por otro lado, descartamos la primera pregunta y ratificamos la segunda, porque no ocurrió lo mismo con el retroproyector, elemento que también involucra juego de luces y sombras. A esto se suma además que los procesos y los resultados a los que arribaron en la actividad con este elemento de provocación en particular, son productos efímeros, intangibles, que duran poco tiempo o desaparecen rápidamente y que su registro es complejo, pero los resultados no dejaron de ser creativos, ya que la creatividad a veces es difícil de ser reconocida porque se manifiesta como centellantes instantáneas. En este caso se manifestó tanto en la acción como en los procesos además de las composiciones producidas.

Es importante detenernos en la actividad desarrollada puntualmente en el retroproyector porque permitió captar evidencias de los niveles estéticos de los niños: la elección y disposición de los elementos en la superficie, la combinación opaco-transparente, la posibilidad de superposición y enmascaramiento, la combinación de colores y texturas, mostraron combinaciones muy creativas.

Los niños del jardín público se manifestaron desbordados por la cantidad y la diversidad de elementos desconocidos a su alcance, se mostraron muy excitados en ambas situaciones experimentales. Sus producciones fueron cuantiosas, resultado de la experimentación con los materiales y sus mixturas: superposición de diferentes materiales, pintados o pegados con témpera. ¿Podemos afirmar que hubo un proceso creativo desde el punto de vista artístico o solo desinhibición, necesidad imperante de experimentación, disfrute absoluto en la interacción con los materiales y despreocupación por el resultado? Los trabajos fueron consecuencia de una actividad caracterizada por una febril mixtura y superposición exuberante de materiales ya que los niños no tuvieron barreras ni condicionantes en su utilización. En el poco tiempo que predominó el trabajo como componente de la actividad, el juego logró aparecer entre los intersticios del mismo hasta terminar prevaleciendo. Toda la actividad se transformó prácticamente en juego. La témpera, los pinceles, los materiales plásticos en general se sumaron y contribuyeron al goce y al placer que lleva implícito y genera el juego, al punto de concluir la actividad del día con pintura facial, capilar y corporal. Al haber poca predominancia del componente

trabajo, el producto se tornó irrelevante para los niños, no fueron producciones destacadas por su creatividad, pero si lo fue el proceso que realizaron.

El grupo de niños del jardín privado, por momentos se mostró inseguro o indeciso. Los materiales presentados les resultaron familiares, por su asistencia a talleres de plástica, sin embargo, la mayoría no pudo aprovechar la total libertad que tenían para elegir qué hacer y con qué material, la hipótesis es que quizás esperaban que alguien imprimiera dirección a la actividad, dándole consignas o precisiones de qué hacer y cómo. No obstante, hubo producciones que superaron el nivel de experimento con los materiales, en las cuales se pudo apreciar conocimiento del lenguaje plástico, una estructuración en la composición, es decir, una disposición equilibrada de los elementos, ritmo de repetición, selección y combinación de colores, etc.

Algunos niños lograron componer imágenes de excelente contenido estético en el retroproyector, las que mostraron equilibrio en las composiciones, ritmo por repetición y armonía en los colores.

Para Malaguzzi, la creatividad es algo que se puede materializar o no, pero que, como la inteligencia, es una convención cultural, un valor que puede variar según épocas y contextos históricos. Dejamos abiertas las preguntas: ¿Esperábamos mayor grado de creatividad en los productos de la actividad de los niños? ¿Hasta qué punto podemos decir si fueron más o menos creativos?

Esto invita a una larga reflexión y genera otras preguntas, como por ejemplo: ¿los niños necesitan más tiempo de exploración y familiarización con los materiales para ser más creativos? ¿Puede ser creativa la actividad y serlos en menor medida sus productos? ¿Hasta que punto el ambiente favorece la creatividad?

Los productos son los resultados simbólicos de las actividades realizadas por los niños y que surgieron de la actividad espontánea, y que por lo general, su finalización también implicaba la finalización de la actividad iniciada. Estaban vinculados al trabajo y podían ser duraderos o efímeros, bidimensionales en pintura o dibujo en tiza en pizarrón u otros soportes y pantalla del retroproyector, y tridimensionales en la técnica mixta, mesa de arena y mesa de luz.

Si tiene sentido su cuantificación, podemos decir que la cantidad de productos producidos por cada niño estaban asociados a la cantidad de

actividades realizadas pero no existió una proporcionalidad directa entre ambos. Es decir, que no siempre una actividad generaba un producto como resultado, o por el contrario, la actividad podía generar más de un producto.

Los niños de cuatro y cinco años del jardín privado desarrollaron entre 2 y 7 actividades en la primera situación experimental y entre 5 y 8 en la segunda y generaron de 2 a 7 productos en la primera y de 1 a 4 en la segunda situación experimental.

Los niños de cuatro y cinco años del jardín público desarrollaron de 1 a 10 actividades en la primera situación experimental y de 4 a 10 en la segunda generando de 1 a 5 productos en la primera y de 2 a 4 en la segunda.

Los productos simbólicos en general devinieron de actividades en las que prevalecía el componente trabajo dado que en el juego el producto no es importante pero dentro de situaciones de juego hubo instancias en que apareció el trabajo y dio lugar a productos diversos que sirvieron luego para jugar.

Como puede apreciarse, la productividad de los niños de ambos jardines fue bastante similar, levemente mayor en el jardín privado, específicamente en la primera situación experimental, lo que podría ser atribuible a la mayor experiencia y conocimientos previos de los niños del lenguaje plástico.

Intentando un análisis más puntual, la cantidad de productos superó la cantidad de actividades realizadas por los niños, es decir, que hubo actividades simultáneas y que una actividad originó varios productos. Los niños menos productivos en términos de cantidad de resultados fueron aquellos que dedicaron más tiempo al juego que al trabajo. Si bien en el juego infantil no hay productos tangibles como en el trabajo, por eso es más difícil valorar la creatividad, ¿no debería ser relevante, para quienes estudiamos la actividad espontánea del niño, considerar la materialización fugaz del juego por la riqueza que encierra como saber sobre el niño, su pensamiento, aprendizaje e imaginación? Indudablemente que sí, la creatividad está tan relacionada con el trabajo como con el juego.

Con respecto a los productos construidos por los niños en la segunda instancia experimental, concretamente en la mesa de arena y en el retroproyector, trascendieron la bidimensionalidad para pasar a ser tridimensionales. El esfuerzo puesto en el trabajo se centró en la producción de objetos

específicos como armado de escenarios en la arena o en el suelo, rampas, cintos, vinchas, flores, toldos, corrales, entre muchos otros, y composiciones de luz y sombras sobre el vidrio y proyectadas en la pantalla.

Hubo aproximadamente la misma cantidad de productos en el jardín privado que en el público aunque en este último prevaleció el juego como componente de la actividad desplegada, siendo unos tan creativos como los otros.

Dice Malaguzzi, refiriéndose a la creatividad como objeto de la enseñanza: "Nuestra tarea consiste en ayudar a los niños a subirse, lo más alto posible, a sus montañas. Aunque, en realidad, parece que eso no les está permitido".[11] La escuela genera prácticas cada vez más reductivas de la creatividad, lo funcional e instrumental se institucionalizan y se coarta la libertad que posibilita el acto creativo en nombre del orden y la disciplina. La libertad absoluta para hacer otorgada a los niños durante la investigación, en un contexto que se tornó para ellos significativo, les posibilitó saltar la valla de lo permitido para escalar hasta la cima de sus montañas, apoyándose en el otro cuando lo creían necesario, confiando plenamente en sus posibilidades creativas y demostrando constantemente que son capaces de mirar de forma siempre nueva y original el mundo en el que viven.

[11] MALAGUZZI, L., *La educación infantil en Reggio Emilia*, Octaedro-Rosa Sensat, 2001, Pág. 96.

CAPÍTULO 4

AL RESCATE DE LA ACTIVIDAD… ALGUNAS LLAVES QUE INTENTAN ABRIR PUERTAS

Un cronopio pequeñito buscaba la llave de
la puerta de la calle en la mesa de luz,
la mesa de luz en el dormitorio, el dormitorio en la casa,
la casa en la calle.
Aquí se detenía el cronopio, pues para salir
a la calle precisaba la llave de la puerta.
Julio Cortazar[1]

Como en *Historias de Cronopios y de Famas* no hemos encontrado "la llave" que nos permita lograr una absoluta comprensión de la actividad del niño. Todo lo contrario, pese a que aprendimos mucho, y quizás sea esto lo más interesante, la incertidumbre siempre está presente cuando trabajamos con niños. Consciente de que las certezas no abundan, ya que son muy pocas las que he podido dilucidar a lo largo de mi trayectoria profesional, las perplejidades se volvieron dudas y las dudas nos permitieron contar con algunas humildes respuestas, siempre provisionales, que nos permiten seguir dudando, ya que la incertidumbre es uno de los estados ideales para seguir buscando y reconstruyendo las propias interpretaciones de lo que nos interesa. Sin embargo, cuanto más recorremos las escuelas, más claridad tenemos con respecto al hecho de que la escuela infantil poco a poco va academizando sus supuestos teóricos y metodológicos, y en este proceso, casi sin querer, se va alejando de una educación respetuosa de la diversidad, cercena la actividad espontánea, que es fuente desbordante de información sobre el mundo de la infancia, y genera discriminación, marginación académica al coartar las posibilidades de los niños de maximizar su capacidad de aprendizaje. Esta escuela

[1] CORTÁZAR, J., *Historias de Cronopios y de Famas*, Alfaguara, Buenos Aires, 1995.

infantil dista de ser inclusiva al no dar oportunidades a todos de poner a prueba sus límites personales y de desplegar sus potenciales e intereses. Condiciona el sentir, el pensar y el actuar al desconocer y ningunear[2], quizá inconscientemente, la actividad espontánea de los niños, a la que le atribuye un escaso valor cuando pone todo su esfuerzo en decirle al niño "lo que debe hacer".

Este absurdo se completa con la legitimación de un discurso de respeto a la diversidad. Si bien todos coincidimos en que en educación infantil se habla mucho de diversidad pero se hace poco, y que algunas decisiones políticas llegan incluso a atentar preocupantemente sobre ella en procura de una igualdad de oportunidades mal entendida en la cual la homogeneización, acompañada de un intento de nivelación de los niños tiende a generalizar y globalizar un tipo de práctica educativa cada vez más académica e instrumental, que tiene como único y soberano objetivo el logro de determinados aprendizajes en nombre de un resultado que se vende como "exitoso" y "preparatorio" de una educación primaria "garantida y sin problemas". De esta manera, la respuesta a la pregunta: ¿cómo educar al niño respetando su cultura y reconociendo las diferencias como un elemento enriquecedor? se vuelve una quimera, se torna utópica aunque no imposible. Los que creemos en esta posibilidad, compartimos la idea de Malaguzzi que todo comienza en la imagen de niño que acuñamos y es justamente ésta imagen, la que la escuela debe revisar y cambiar.

En cualquier postura pedagógica la perspectiva antropológica es el punto de partida y define la dimensión teleológica y también metodológica. Primero tenemos que saber quién es el niño, después pensar el sentido de su educación y por último arbitrar entornos y medios.

Después de haber analizado la actividad de los niños, hoy más que nunca tenemos elementos para decir que estos pequeños son grandes gigantes, sujetos poderosos, talentosos, capaces y muy creativos. Que pueden sentir, desear, pensar y hacer, que crecen en un mundo propio maravilloso y rico y tienen mucho para dar y enseñarnos. Rudyard Kipling nos ayuda con su descripción autobiográfica[3] de esta manera: "*Dame los primeros seis años de vida de un niño, lo demás puedes quedártelo*". Fieles a este supuesto, nos decidimos a profundizar en la actividad espontánea del niño

[2] Refiere a no hacer caso de alguien, no tomarlo en consideración, menospreciarlo.

[3] KIPLING, R., *Algo sobre mí mismo*, Juventud, Barcelona, 1937. Obra póstuma.

porque es un rasgo distintivo de su cultura, que nos permite reconocerlo en su integridad y respetarlo, simplemente como lo que es, un niño, lo cual no es poca cosa. Al igual que Mokele, en el cuento que presentamos al comienzo de este libro, queremos transmitir casi con obstinación la urgencia de rescatar la actividad espontánea infantil, tan vapuleada y degradada en esta sociedad consumista, sedentaria y exitista que genera requerimientos y "urgencias que no son tales" y que le roban a la infancia su ser, le roban a los niños su tiempo, su libertad, la oportunidad de jugar y con ello la magia de la niñez, volviéndola tóxica y enajenante. Salir al rescate de la actividad natural del niño, es reivindicar como Mokele el valor del sol, su imprescindibilidad, es redimir lo irremplazable. Bernard Shaw clarifica nuestra posición al expresar: "*Desde muy pequeño tuve que interrumpir la educación para ir a la escuela*".[4] La escuela no puede "robarle" al niño lo más preciado, debe devolverle lo que le usurparon, lo que le pertenece y ofrecerle un tesoro de oportunidades. Haber asumido una actitud de escucha respetuosa nos permitió descubrir la existencia de una gramática universal de la actividad infantil, que fue apareciendo en las recurrencias y se volvió permeable a nuestra vista. Apreciamos de qué manera los componentes fueron asomando al igual que las etapas y de qué manera las actividades se entrelazaban con los tiempos intermedios y entretejían una red estructurante que daba lugar a la corriente fluida de actividad que se sucedía en el tiempo, mientras la inteligencia se manifestaba y construía. La exploración se instituía como el medio posibilitador de que la actividad atravesara por diferentes etapas y creciera en complejidad, de manera secuenciada, constante y jerárquica. La exploración aparecía como el rasgo más sugestivo y definitorio de la actividad. El tiempo, variable relevante, permitía al niño que la actividad surgiera, se desarrollara y dieran lugar a la producción. ¿Cómo es posible que la escuela infantil cercene el tiempo del niño, desvalorice la actividad espontánea y coarte la exploración, porque todo esto es sinónimo de pérdida de tiempo cuando deberían considerarse como invariantes didácticos? Sin duda, nos aventuramos en una travesía extraordinaria al explorar este territorio aun virgen que es la actividad espontánea, porque hemos podido conocer un poco más al niño y ampliar los rasgos de su cultura. Pero no hemos obtenido la llave, no hemos podido encontrar el secreto de cómo educar a los niños. Precisamente porque esa llave no existe, existen múltiples

[4] Citado por Gabriel García Márquez en Vivir para contarla, Sudamericana y Clarín, Buenos Aires, 2008, pp.15.

llaves que nos permiten abrir puertas para seguir pensando un tema tan complejo como el que nos ocupa: la actividad espontánea y su relación con una educación infantil progresista y respetuosa del niño como sujeto de derecho, que capitalice su cultura y también su singularidad, porque son las diferencias las que complejizan las interacciones con ellos, y nos hacen dudar de que nuestras intervenciones y las propuestas didácticas que les ofrecemos favorezcan el desarrollo de sus talentos e inclinaciones naturales y les ayuden a sentirse inspirados para crecer creativamente. Tenemos que revalorizar lo distinto, lo original y genuino del niño, lo que lo distingue de los demás y que por lo general tiende a pasar desapercibido en la escuela. Malaguzzi y Lewin dejaron entrever caminos sobre cómo hacerlo.

Compartimos con Malaguzzi su cautela y acordamos en mostrarnos en contra de una pedagogía profética, que sabe todo, absolutamente todo antes de que suceda. Justamente, los resultados de la investigación realizada, dan cuenta de lo poco que sabemos, de cuánto podemos aprender de los niños, de su mundo exquisito que nos lleva a aseverar que trabajar con ellos no deja de ser un privilegio. Pero también da cuenta de cuánto nos falta decodificar e interpretar, ya que sabemos un poco más sobre la actividad, pero de ninguna manera lo sabemos todo. La riqueza que atesora puede develarnos mucho sobre los niños, su forma de pensar y actuar y esto nos lleva a preguntarnos, desde una perspectiva didáctica no convencional, ¿cuál es la manera o las maneras más idóneas de capitalizar ese saber? ¿Cuántas llaves hemos encontrado y cuántas puertas de entrada al conocimiento podremos ofrecerles para que los cien lenguajes se hagan realidad? Es manifiesta nuestra preocupación y empeño por favorecer el acceso de los niños a las llaves que los ayuden a abrir las puertas al conocimiento a través de caminos alternativos e inexplorados que ellos mismos son capaces de descubrir, de esta forma hemos de sumarnos al sueño de Malaguzzi y Lewin: respetar a los niños y aumentar el número y la calidad de las experiencias de aprendizaje para potenciar sus capacidades infinitas.

En el cuento de Ali Baba y los 40 ladrones las palabras mágicas son "ábrete sésamo". En educación nada es tan sencillo, sin embargo, seguimos buscando las palabras mágicas; pareciera que la pesquisa constante y la exploración son características inherentes a la naturaleza de los seres humanos. ¿No ha buscado acaso el hombre la llave de la felicidad durante

toda su vida? ¿Por qué ha de parecernos raro que los educadores sigamos buscando la "solución mágica" al problema de la educación de la infancia? La historia de la educación, y en particular de la didáctica, está signada por una búsqueda permanente de soluciones instantáneas a los problemas de la enseñanza y el aprendizaje.

Somos conscientes que la llave abre pero también clausura, que puede ser un símbolo de lo prohibido como de lo permitido, que preserva pero también facilita, tener alguna llave no garantiza que lleguemos a la resolución del enigma o acertijo de la educación infantil. Cuando visité Jerusalén pude observar que existen numerosas puertas en la ciudad vieja, pero me contaron que solo la octava es la puerta dorada, la elegida, porque se reserva para la llegada del profeta. Al igual que en Jerusalén, en las escuelas hay muchas puertas, pero sola una es la que inexorablemente hay que abrir. Malaguzzi y Lewin no creyeron en una sola llave ni en única puerta dorada, creyeron ante todo en los niños, y en que son ellos, y no los maestros, los únicos portadores de esas llaves. Cientos de llaves que les posibilitan la expresión en cien lenguajes. Esta perspectiva, y siguiendo con la metáfora, deja atrás la puerta dorada y nos remite a Tebas, a la ciudad que Homero llamaba la de las "cien puertas". Si el niño es capaz de expresarse en cien lenguajes, enseñar tiene sentido cuando promovemos espacios que posibiliten a los niños descubrir las llaves que les abren puertas a cientos de mundos posibles[5]. Ya decía José Martí que "l*a educación entrega al pueblo las llaves del mundo*".[6]

Arriesgarnos a explorar este territorio poco conocido que es la actividad espontánea, puede ser un punto de partida para seguir descubriendo al niño y su cultura, sin perder nunca la capacidad de asombro. Hagamos el esfuerzo de interpretarla en su complejidad[7], sin reducirla a un simple hacer y sin dejar los adultos de maravillarnos al revelar su significados. Basta de "meter prisa" a los niños, de controlar y dirigir su actividad, de deglutir sus tiempos y violentar sus espacios, de limitar la actividad espontánea y de imponer otras que creemos mejores porque este proceder fagocita su iniciativa, su

---

5 Se refiere a los mundos posibles de Nelson Goodman.

6 Citado en *La educación entrega al pueblo las llaves del mundo,* José Martí (1853-1895).

7 Se refiere a la posición de Mounier en su Teoría de la Complejidad. Develar desde la interpretación la interrelación de las partes a manera de composición, no como sistema absoluto porque es imposible abarcar la totalidad del fenómeno que queremos comprender, en este caso la actividad del niño.

creatividad y actitud inquisitiva natural, y por sobre todas las cosas, dejémosles que exploren, porque de lo contrario estamos atándoles los pies y las manos y vendándoles los ojos.

Los resultados de la investigación de alguna manera contribuyen a la sistematización de una teoría de la actividad, pero también permiten derivar implicaciones para una educación infantil "diferente", como quería Lewin. La escuela como institución tiene que ser conocedora de la cultura infantil y la actividad es parte de la misma. Es a partir de esa cultura que debemos pensar lo educativo.

El estudio realizado puede constituirse en una alternativa inspiradora para que los educadores comencemos a posicionarnos como investigadores de nuestra propia práctica con los niños, para reflexionar y cuestionarnos sobre las formas de intervención que como mediadores culturales utilizamos para interactuar con ellos y las que promovemos entre los pequeños. Por otra parte, comenzar a apreciar una variable poco valorada como el ambiente puede proporcionar oportunidades inimaginables. Un ambiente rico en recursos, en estímulos y oportunidades novedosas de aprendizaje, distinto al que se le ofrece cotidianamente es un derecho adquirido del niño. Si a esta preocupación, el educador le agrega la revisión de los tiempos que destina para conocer a sus alumnos y a la actividad que eligen y despliegan, a través de un "diagnóstico legítimo", es decir aquel que le ayude a documentar sobre sus intereses y posibilidades, puede que así demos comienzo a una nueva etapa para una educación infantil de calidad, como la que soñaron Lewin y Malaguzzi.

Hemos llegado al final y aun no hemos disipado el temor, la duda vuelve a aparecer, no sabemos si hemos podido interpretar la complejidad de lo acontecido en las situaciones experimentales propuestas a los niños y si hemos podido desentrañar las piezas preciosas escondidas en la documentación. Pero ya no importa, la esperanza y la pasión que nos inspiran Malaguzzi y Lewin nos motivan a seguir adelante.

En la antigua China existía la creencia de que todas las personas y sus circunstancias estaban unidas entre sí por un hilo rojo que se podía torcer, enredar o tensarse, pero nunca romperse. Un hilo rojo invisible como nexo entre aquello que está destinado a encontrarse a pesar del tiempo y el espacio. Este hilo rojo es el que nos une a todos los que hemos hecho de nuestras vidas una cruzada a favor de una educación más respetuosa de la infancia, y es el mismo hilo rojo el que nos conecta con los niños y su cultura.

EPÍLOGO

LOS ROJOS HILOS: DE CRONOPIOS Y MOMOS

Alfredo Hoyuelos

Retomemos, ahora, algunas ideas propuestas tanto en el prólogo como en el propio texto para poder ampliarlas en un camino sin final.

Recurriendo a una estrategia hermenéutica sobre el libro leído, Mercedes nos propone que investigar para niños y adultos exige, por lo menos, tres condiciones insoslayables de esta pedagogía de la pregunta: curiosidad, escucha y tiempo.

La curiosidad tiene que ver con la voluntad de hacer preguntas y renovarlas. "Se trata de una disposición natural para preguntar por qué. Y esta interrogación generó el sustantivo cura, que quiere decir deseo y cuidado de conocer. La palabra latina *curiositas* contiene esa riqueza de sentido". Como dice un dicho anónimo, "la curiosidad es imprescindible porque no crecemos de respuesta en respuesta, sino de pregunta en pregunta". Los niños y niñas buscan los secretos del conocimiento a través de su disposición natural de la curiosidad. "S*i curiosear es sondear oportunidades y posibilidades, la curiosidad creativa significa ánimo y hábito de aprovechar al máximo las oportunidades cognitivas vislumbradas o descubiertas*", nos declara Hugo Assman. La curiosidad es esa fuerza misteriosa que nos transporta a indagar en el sentido profundo del mundo. Hoy, más que nunca, necesitamos habitar una pedagogía de la curiosidad que una en el placer de la investigación a niños y adultos.

Sobre la pedagogía de la escucha se han escrito muchas cosas, fundamentalmente profesionales relacionados con la experiencia educativa de Reggio Emilia que es la que más ha profundizado esta pedagogía en la ética de sus últimas consecuencias. Pero no encuentro una mejor manera de hablar de escucha que recurriendo a Michael Ende quien, en el fabuloso

libro de Momo, nos da una extraordinaria idea del significado existencial de lo que significa escuchar.

> "Lo que la pequeña Momo sabía hacer como nadie era escuchar. Eso no es nadie especial, dirá, quizás, algún lector; cualquiera sabe escuchar.
>
> Pues eso es un error. Muy pocas personas saben escuchar de verdad. Y la manera en que sabía escuchar Momo era única.
>
> Momo sabía escuchar de tal manera que a la gente tonta se le ocurrían, de repente, ideas muy inteligentes. No porque dijera o preguntara algo que llevara a los demás a pensar esas ideas, no; simplemente estaba allí y escuchaba con toda su atención y toda simpatía. Mientras tanto miraba al otro con sus grandes ojos negros y el otro en cuestión notaba de inmediato cómo se le ocurrían pensamientos que nunca hubiera creído que estaban en él.
>
> Sabía escuchar de tal manera que la gente perpleja o indecisa sabía muy bien, de repente, qué era lo que quería. O los tímidos se sentían de súbito muy libres y valerosos. O los desgraciados y agobiados se volvían confiados y alegres. Y si alguien creía que su vida estaba totalmente perdida y que era insignificante y que él mismo no era más que uno entre millones, y que no importaba nada y que se podía sustituir con la misma facilidad que una macera rota, iba y le contaba todo eso a la pequeña Momo, y le resultaba claro, de modo misterioso mientras hablaba, que tal como era sólo había uno entre todos los hombres y que, por eso, era importante a su manera, para el mundo.
>
> ¡Así sabía escuchar Momo!"

La escucha está también ligada a una pedagogía del silencio. El poeta Roberto Juarroz nos dice que "El silencio es también una pregunta". La presencia del silencio es un reto y un valor educativo, como dice Francesc Torralba. Supone desarrollar la emoción disponible para que emerjan los cien lenguajes: los del gesto, los del tono, los de las entrelíneas, los de la mínima expresión, los del grito, los del ritmo, los de la cadencia, los de lo inexpresable… La valía del silencio contemplativo permite que afloren, también, las palabras auténticas -semántica simbólica de sus formas culturales- no enjuiciadas de los niños y niñas. Como escribe Eulàlia Bosch, "*el silencio de los adultos es una gran oportunidad para la experiencia estética de los niños*".

He hablado de una trilogía en esta educación en el arte de preguntar: curiosidad, escucha y tiempo. Tiempo, otro concepto también resbaladizo. Rilke, en *Cartas a un joven poeta*, aconsejaba tener

> (...) paciencia con todo lo que no está resuelto (...) intente amar las preguntas mismas (...) No busque ahora las respuestas, que no se le pueden dar, porque usted no podrá vivirlas. Y se trata de vivirlo todo. Viva usted ahora las preguntas. Quizá luego, poco a poco, sin darse cuenta, vivirá un día lejano entrando en la respuesta.

De la misma manera, Paul Valéry nos enseña que "la poesía se forma o se comunica en el abandono del más puro en la espera más profunda".

Y aquí, en este universo de las dudas, surge otro de los temas transversales expuestos en este libro: la necesidad y derecho del tiempo de niños y niñas a vivir con bienestar su infancia, que debemos recrear y esperar con el placer de vivir su estado presente sin teñirlo de prisas, anticipaciones o estimulaciones violentas.

No es casualidad que, desde hace ya algunos años, hayan surgido, en diversas partes del planeta, los llamados movimientos slow y un merecido elogio a la lentitud. En educación ha surgido también esta idea de la Pedagogía del caracol, para reivindicar esa escuela lenta capaz de reivindicar y abrazar la oportunidad que cada momento nos ofrece en un estado de espera vital y auténtica. Malaguzzi, dando sugerencias de cómo ser un buen educador, comenta:

> "Tienes que estar siempre en una espera dubitativa, ser capaz de sorprenderte de lo que no esperas. Tus intervenciones tienen que ser siempre hábiles, delicadas, silenciosas, poco clamorosas. Basta con que los niños sientan tu presencia, que estás con ellos, ya que esto les da confianza y la conciencia -que siempre deben tener- de lo que acontece y aprenden. Tienes que ser un investigador permanente, también empíricamente. Puedes ayudar a que los niños se construyan expectativas, espirales de pensamiento -aunque para ti estén desordenadas- que tengan significado para ellos. Debes dejar que ellos sean auténticos protagonistas".

Protagonismo que llega de comprender, con sabiduría, los kairos de los niños y niñas. Una vez más es el libro de Momo quien me da las mejores ideas sobre el respeto al tiempo; un tiempo que es vida y que ésta reside en el corazón. Momo simboliza la lucha contra los hombres grises y sus

cajas de ahorros de tiempo. Hoy más que nunca, para luchar contra los riesgos de las estimulaciones precoces, los estándares de excelencia, los procesos de selección, la violencia de los programas bits de inteligencia, el asedio de las prisas por los resultados y otras amenazas grises, es necesario buscar la alianza de muchos momos y cronopios.

Sólo en el despertar de la lentitud, como dice Domènech, habita la esencia misma del acto de aprender creativo. No encuentro una mejor manera que decirlo que transcribiendo las palabras del poeta italiano Tonino Guerra:

> Creativa es aquella persona
> que sabe mirar
> de forma siempre nueva y original
> el mundo en el que vive.
> Es una invitación a la lentitud. Vamos demasiado deprisa.
> Es necesario tener la posibilidad de detenerse,
> mirar las cosas hermosas,
> meditar, pensar en nosotros, mirar las puestas de sol.
> Pero veréis qué pasa si le preguntáis
> a cualquiera por la calle:
> "¿Cuándo ha sido la última vez que te has parado
> ante una puesta de sol?"
> ¡Es una pregunta muy importante!

Como habrá comprobado el lector, este sugerente texto, resultado de una investigación elaborada por Mercedes Civarolo, está lleno también de preguntas importantes y lentas. El eminente físico Pedro Miguel Etxenike, aclara que

> *(...) la ciencia avanza contestando preguntas, pero creando, al mismo tiempo nuevas preguntas al hacerlo. Cada pregunta contestada suele crear dos o más nuevas preguntas, y ese es el buen logro de una investigación. Es como si hubiese una ley análoga a la de la conservación de la energía: la ley de conservación de la ignorancia, que hace que la ignorancia inconsciente pase a ser consciente. O si quieres, más poéticamente, la ciencia avanza creando orden en el casos y creando, a su vez, caos en el proceso.*

Esto es lo que me ha ocurrido profundizando en la investigación de esta profesora. Se me agolpan nuevas preguntas. Quiero agradecer a Mercedes Civarolo su investigación y la oportunidad de prologar y epilogar su libro. Con gran reconocimiento a los datos presentados y con el ánimo de ampliar un diálogo crítico y respetuoso con los mismos a través de estas líneas, éstas son algunas pequeñas preguntas que me han surgido:

- ¿Por qué el juego emerge con mayor intensidad en los niños de un jardín público que en los de un jardín privado?
- ¿Sobre qué bases científicas podemos hablar de los matices de juego más o menos rico, más o menos creativo?
- Malaguzzi, en su poesía de *Los cien lenguajes* escribe que "Le dicen / que el juego y el trabajo / (...) son cosas / que no van juntas / (...) le dicen / que el cien no existe". No sé cómo estas ideas se relacionan y entran en diálogo con la división, entiendo más disyuntiva de Lewin, entre juego y trabajo.
- ¿Cómo los niños y niñas se encuentran con las propuestas educativas desde su elocuencia del silencio y la de las educadoras?
- ¿Qué significa para los niños y niñas estar juntos?, ¿qué características tiene? y ¿cómo podemos observarlo?
- ¿Qué significa espontaneidad y qué relación tiene con la relación dialógica entre naturaleza y cultura?
- ¿Cómo y para qué surgen en el niño las emociones, y en concreto esa fascinación magnética de la que se habla en el texto, y cómo éstas transitan al mundo de los sentimientos?
- Desde hace muchos años trabajo en talleres de luces, colores y sombras. He seguido con mucho interés la parte de la investigación referida a estos elementos. En el texto Mercedes escribe "El mundo de la luz y las sombras (...) se volvió un elemento extraño, que funcionó impidiendo la actividad". En concreto narra cómo la mesa de la luz genera parálisis, fuga y no logra atrapar la atención de las criaturas. También ha encontrado diferencias de género entre los niños y niñas. Este dato me ha resultado curioso y relevante. Mi observación con niños y niñas menores de tres años y su relación con la luz y la sombra verifica que éstos y éstas quedan seducidos por estos elementos y comienzan una intensa experimentación a la que quedan literalmente enganchados. No sé si estas diferencias se deben al tipo de propuestas, a las diferencias culturales y an-

tropológicas entre los niños y niñas de Córdoba (Argentina) y de Pamplona (Estado Español), a las diferentes edades de los niños y niñas (más pequeños los observados de Pamplona). Muchas preguntas más -añadidas a las interesantes que se hace Mercedes en el texto- para seguir observando.

- ¿Cómo se articula el placer entre lo conocido y lo desconocido?
- ¿Cómo se orquesta el tiempo kairos de los niños y niñas con el tiempo chronos de la organización escolar?
- ¿Cómo los niños y niñas inician las actividades a través de la mirada y sus neuronas espejo?
- ¿Cómo podemos observar el imaginario antropológico infantil?
- ¿Cómo podemos entablar un diálogo no adultístico sobre los conceptos de aprendizaje y desarrollo infantil con respeto a la cultura de la infancia?
- ¿Para qué y cómo se preguntan los niños y niñas -con consciencia- a través de los gestos de las manos y de las posturas corporales?
- ¿Qué significa educar hoy?

Recuerdo, como anécdota significativa que, después de observar el juego espontáneo de unos niños y niñas de cinco años, pregunté a una de las niñas participantes del juego sobre el misterio de por qué las niñas habían jugado con muñecas y los niños no. Aquella niña me dio una de las lecciones más importantes de mi vida: "Es cierto que estos niños no juegan con muñecas. No sé por qué, pero todo no lo podemos saber", me comentó con gran sabiduría.

Los lectores y lectoras generarán, seguro, nuevas dudas y cuestiones. Este es el mejor regalo que Mercedes nos lega con este libro: una posibilidad de tejer todos, una tela de araña interrogante con ese ancestral hilo rojo. Aunque debemos admitir -como dijo la niña- que todo no lo podemos saber.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DEL PRÓLOGO Y DEL EPÍLOGO

ARENDT, H., *La condición humana,* Paidós, Barcelona, 1993.

ASSMANN, H., *Curiosidad y placer de aprender,* PPC, Madrid, 2005.

BONETA, N. y HOYUELOS, A., "Encuentros. Estar juntos en la escuela infantil", *Aula de infantil,* nº 57, 2010, 15-18.

BOSCH, E., *Un lugar llamado escuela,* Graó, Barcelona, 2009.

BROOK, P., *El espacio vacío,* Península, Madrid, 2001.

BUSTELO, E., *El recreo de la infancia,* Siglo XXI, Buenos Aires, 2007.

CIVAROLO, M., "Malaguzzi y Lewin: encuentros y desencuentros entre dos concepciones innovadoras", *Revista Infancia,* nº 115, mayo-junio, Barcelona, 2009.

CORTAZAR, J., *Historias de Cronopios y Famas,* Punto de lectura, Madrid, 2000.

DAMASIO, A., *El error de Descartes,* Crítica, Barcelona, 2004.

DAMASIO, A., *En busca de Spinoza.* Crítica, Barcelona, 2005.

DAMASIO, A., *Y el cerebro creó al hombre,* Destino, Barcelona, 2010.

DARWIN, C., *La expresión de las emociones,* Laetoli, Pamplona, 2009.

DEBORD, G., *Informe sobre la Construcción de Situaciones y sobre las condiciones de la organización y la acción de la tendencia situacionista internacional.* Documento fundacional, 1957.

DOMENECH, J., *Elogio de la educación lenta,* Graó, Barcelona, 2009.

ENDE, M., *Momo,* Alfaguara, Madrid, 1986.

JUARROZ, R., *Decimocuarta Poesía Vertical,* Emecé, Buenos Aires, 1994.

GOPNIK, A., *El filósofo entre pañales,* Temas de hoy, Madrid, 2010.

HESSE, H., *Siddartha,* Plaza & Janés, Barcelona, 1991.

HOFFMANN, J., *Los árboles no crecen tirando de las horas,* Nuevo Extremo, Buenos Aires, 2006.

HONORÉ, C., *Elogio de la lentitud,* RBA, Barcelona, 2006.

HONORÉ, C., *Bajo presión,* RBA, Barcelona, 2008.

HOYUELOS, A., "Estrategias de juego en la escuela", en CABANELLAS, I. y ESLAVA, C., *Territorios de la infancia,* Graó, Barcelona, 2005, 137-142.

HOYUELOS, A., "Vivir los tiempos emocionados de la infancia. Prologo" en CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Clara; ESLAVA, Juan José; y POLONIO, Raquel, *Ritmos infantiles. Tejidos de un paisaje interior.* Rosa Sensat-Octaedro, Barcelona, 2007.

HOYUELOS, A.,"Vivir los tiempos emocionados de la infancia", en *Temps per créixer,* Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2008, 15-30.

IACOBONI, M., *Las neuronas espejo.* Katz, Madrid, 2009.

JULLIEN, F., *Tratado de la eficacia*, Siruela, Madrid, 1999.

JULLIEN, F., *Del «tiempo». Elementos de una filosofía del vivir.* Madrid, Arena Libros, Madrid, 2005.

JULLIEN, F., *Nutrire la vita.* Rafaello Cortina, Milano, 2006.

KAPUSCINSKI, R., *Ebano,* Anagrama, Madrid, 2004.

LE BRETON, D., *Las pasiones ordinarias,* Nueva Visión, Buenos Aires, 1999.

MALAGUZZI, L., "Commentari", en *I cento linguaggi dei bambini,* Reggio Children, Corregio, 1996.

MARINA, J., "La memoria creadora", en RUIZ-VARGAS (Comp.), *Claves de la memoria,* Trotta, Valladolid, 1997, 33-56.

MORIN, E., *Mi camino,* Gedisa, Barcelona, 2010.

MUÑOZ, C., "Juegos virtuales. Identidad y subversión", en *Astrálago, a*bril 2010, 55-66.

NOVO, M., *Despacio, despacio,* Obelisco, Buenos Aires, 2010.

PANERO, L., *Escribir como escupir,* Calambur, Madrid, 2008.

PIKLER, E., *Datemi tempo,* Red/Estudio Redazionale, Como, 1996.

PUIG, M., *Vivir es un asunto urgente,* Aguilar, Madrid, 2009.

PUIG, M., *Reinventarse*. Aguilar, Madrid, 2011.

RILKE, R., *Cartas a un joven poeta,* Alianza, Madrid, 1994.

RINALDI, C., *In dialogo con Reggio Emilia,* Reggio Children, Reggio Emilia, 2009.

RIZZOLATTI, G. y SINIGAGLIA, C., *Las neuronas espejo,* Paidós, Barcelona, 2006.

SANMARTIN, R., *Observar, escuchar, comparar, escribir,* Ariel, Barcelona, 2003.

TORRALBA, F., *El silencio: un reto educativo,* PPC, Madrid, 2001.

VALÉRY, P., *Teoría poética y estética,* Visor, Madrid, 1990.

VIZCAINO, J., "Pedro Miguel Etxenike", *Diario de Noticias,* 1 de mayo de 2011, 12-13.

WILSON, F., *La mano,* Tusquets, Barcelona, 2002.

ZAVALLONI, G., *La pedagogía del caracol,* Graó, Barcelona, 2011.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

ARIES, P., *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen,* Taurus Madrid, 1987.

BARSOTTI, C., "Entrevista a Loris Malaguzzi. Caminando por hilos de seda", *Revista Infancia en Europa,* 04.6.

BARSOTTI, C., *Escuelas Infantiles municipales de Reggio Emilia*, Barcelona, 2004, Pág.18.

ALTIMIR, D., "La documentación", *Revista Infancia* Nº 125, Enero-Febrero, Barcelona, 2011.

ALTIMIR, D., *¿Cómo escuchar la infancia?,* Octaedro-Rosa Sensat, Barcelona, 2010.

BACHELARD, G., *La formación del espíritu científico*, Siglo XXI, México, 1983.

BARBERO, V. y CIVAROLO, M., "El ambiente… ¿una cuestión educativa?", *Revista Infancia*, Barcelona, Nº 113, dic-enero, Barcelona. España, 2008.

BERGSON, H., *Ensayo sobre los datos inmediatos de la conciencia*, Salamanca: Sígueme, 1999.

BREDEKAMP, S., y COPPLE, C. (EDS.), Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs (Rev. ed.). Washington, DC: NAEYC. ED 403 023, 1997.

BRUNER, J., *Realidad mental y mundos posibles*, Gedisa, Barcelona, 1988.

BRUNER, J., *La educación como puerta de la cultura*, Visor, Madrid, 1977.

BRUNER, J., *Actos de significado*, Alianza, Madrid, 2001.

BRUNER, J., "Reggio: una ciudad de cortesía, curiosidad e imaginación", *Revista Infancia en Europa*, Barcelona, 04.6, Pág. 41-42.

CABANELLAS, I. y ESLAVA, C., (Coords.), *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*, Colección Biblioteca Infantil, Graó, Barcelona, 2005.

CADWELL, L., Bringing Reggio Emilia Home: *An Innovative Approach*

To Early Childhood Education, New York, Teachers College Press. ED 413 036.

CARLE, S., *El juego del arte*, Octaedro-Rosa Sensat, Barcelona, 2006.

CATARSI, E., "Malaguzzi y la revolución de la escuela municipal", *Revista Infancia en Europa* 04.6, Barcelona, 2004, Pág. 14-17.

CIVAROLO, M., "El jardín de Infantes en Israel", Ponencia presentada en el Primer encuentro de los jardines de infantes privados de Villa Maria y Villa Nueva, Villa María, 2002.

CIVAROLO, M., "Una nueva lectura sobre la idea de didáctica", *Revista Internacional Magisterio* N° 16 de agosto-setiembre de 2005".

CIVAROLO, M., "Cuando la escuela dificulta el desarrollo de la inteligencia", Revista Infancia, N° 106, Barcelona, Nov- Dic, 2007.

CIVAROLO, M., "Para una educación infantil de calidad", *Revista Internacional Magisterio*, Nº 32, abril-mayo, Bogota, 2008.

CIVAROLO, M., "La idea de didáctica, Antecedentes, génesis y mutaciones", Magisterio, Bogotá, 2008.

CIVAROLO, M., "A dos voces: Hoyuelos habla de Malaguzzi y Regio Emilia, Entrevista realizada al Dr. Alfredo Hoyuelos (España)", *Revista Internacional Magisterio*, N° 31, Bogotá, marzo de 2008.

CIVAROLO, M., "Estudio sobre la actividad del niño y su relación con el desarrollo de la inteligencia", *Revista Diálogos Pedagógicos,* UCC, Córdoba, abril 2008.

CIVAROLO, M., "Malaguzzi y Lewin: encuentros y desencuentros entre dos concepciones innovadoras", *Revista Infancia*, Nº 115, mayo-junio, Barcelona, 2009.

CIVAROLO, M., *Las inteligencias múltiples*, EDUVIM, Villa María, 2009.

CIVAROLO, M., *Bleichmar, Gardner y Piaget, Apreciaciones sobre la inteligencia*, EDUVIM, Villa María, 2010.

DE LA TORRE, S. y PUJOL, M.(Coord.), *Educar con otra conciencia, Una mirada ecoformadora y creativa de la enseñanza*, Colección Redes, Davinci, Barcelona, 2009.

DE PABLO, P. y TRUEBA, B., *Espacios y recursos para ti, para mí, para*

todos, Diseñar ambientes en educación infantil, Praxis, Barcelona, 1999.

DE ZUBIRÍA SAMPER, J., *Teorías Contemporáneas de la Inteligencia y la Excepcionalidad*, Magisterio, Bogotá, 2002.

DE ZUBIRÍA SAMPER, J., *Las competencias argumentativas*, Magisterio, Bogotá, 2006.

DE ZUBIRÍA SAMPER, J., *Los modelos pedagógicos*, Magisterio, Bogotá, 2006.

DOLTO, F., *La causa de los niños*, Paidós, Bs. As., 2004.

EDWARDS, C., GANDINI, L. y FORMAN, G., (Eds.), The Hundred Languages of Children: *The Reggio Emiolia Approach to Early Childhood Education*, Norwood, NJ: Ablex. ED 355 034, 1993.

EDWARDS, C., GANDINI, L. y FORMAN, G., *Escuelas infantiles de Reggio Emilia, La inteligencia se construye usándola*, Morata, Madrid, 1999.

FERRI, G. y RINALDI, C., "Datos históricos y culturales de la experiencia reggiana", Revista *La educación en los primeros años*, AÑO 4 - N° 33, *Novedades Educativas*, Bs. As., marzo, 2001.

FLUSHEIM, E., "Documento de trabajo de las Escuela de Maestros de Oranim".

FEURSTEIN R. y RAND, Y., "Mediated Learning Experience: An outline of proximal etiology for differential development of cognitive functions. Journal of International Council of Psychology, 9-10: 7-37", 1974.

GARDNER, H., "Los cien lenguajes de una exitosa reforma educativa", *Revista Infancia en Europa*, Barcelona, 04.6, 2004, Pág.26-28.

GARDNER, H., *La mente no escolarizada*, Paidós, Buenos Aires, 1996.

GEERTZ, C., *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona, 1992.

GARCÍA MARQUEZ, G., *Vivir para contarla*, Sudamericana y Clarín, Buenos Aires, 2008.

GOODMAN, N., *Maneras de hacer mundos*, Visor, Madrid, 1990.

GONZALEZ CUBERES, M., "¿Es posible desanudar el ambiente educativo?", Revista 0-5, AÑO 2, Nº 16, *Novedades Educativas*, Bs. As., septiembre 1999.

GONZALEZ CUBERES, M., "La Experiencia de las escuelas infantiles de Reggio Emilia", Revista La educación en los primeros años, AÑO 3 - N° 27, *Novedades Educativas*, Bs. As., agosto 2000.

HIRSH PASEK, K. y MICHNICK GOLINKOFF, R., *Einstein nunca memorizó, aprendió jugando,* Martínez Roca, Madrid, 2006.

HOYUELOS, A., "Una pedagogía de la trasgresión", *Revista Infancia Europa*, Barcelona, 04.6, Pág. 11-13

HOYUELOS, A., "La escuela, ámbito estético educativo" en CABANELLAS I. y ESLAVA. C. (Coords.), *Territorios de la infancia*, Grao, Barcelona, 2005.

HOYUELOS, A., "Malaguzzi y el taller de expresión", *Revista Infancia* Nº 37, Barcelona, 1996.

HOYUELOS, A., Loris Malaguzzi, Pensamiento y obra pedagógica, Cuadernos de pedagogía, Nº 307, Nov., Madrid, 2001.

HOYUELOS, A., *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*, Octaedro-Rosa Sensat, Barcelona, 2006.

HOYUELOS, A., *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*, Octaedro-Rosa Sensat, Barcelona, 2004.

HOYUELOS, A., "El concepto de inteligencia en Loris Malaguzzi". *Revista Internacional Magisterio* N° 24, Bogotá, 2007.

HOYUELOS, A., "A dos voces: Hoyuelos habla de Malaguzzi y Reggio Emilia", *Revista Internacional Magisterio*, N° 34, feb-marzo, Bogotá, 2008.

KIPLING, R., *Algo sobre mí mismo*, Juventud, Barcelona, 1937, Obra póstuma.

LEWIN, G., Papers y fichas de trabajo del Instituto de Educación Oranim traducidos del inglés.

LEWIN, G., *Patio de actividades*, En Hed Hagan, año XLII, Vol. I, noviembre 1978. pp. 41-56 (en hebreo).

LEWIN, G., *Toddlers Activities*, Oranim, 1986.

LEWIN, G., *The Infant*, Laor 1989 (en hebreo).

LEWIN, G., *La familia y el centro maternal*, Laor, 1993 (en hebreo).

LEWIN, G., *El segundo año de vida*, Oranim 1989 (en hebreo).

LEWIN, G., Intervención participativa, publicación interna de Oranim, 1987 (en hebreo).

LEWIN, G., *Un jardín de infantes distinto*, Sifriat Hapoalim, Tel Aviv, 1989 (en inglés, la traducción es nuestra).

LEWIN, G., "Actividades en el área de la mesa de agua en el jardín de infantes", publicación Nº 17, Oranim, Tivon, febrero 1977 (en hebreo).

LEWIN, G., "colages tridimensionales (mitzrafim)", Centro de actividades del niño, Oranim, 1977 (en hebreo).

LEWIN, G., "La mesa de arena", publicación Nº 3, Oranim, Tivon, 1977 (en hebreo).

LOWENFELD, V., y LAMBERT BRITTAIN, W., *Desarrollo de la capacidad creadora*, Kapelusz, Buenos Aires, 1961.

MALAGUZZI, L., *La educación Infantil en Reggio Emilia*, Octaedro-Rosa Sensat, Barcelona, 2001.

MATTHEWS, J., *El arte de la infancia y la adolescencia*, Paidós, Barcelona, 2002.

MEIRIEU, P., *Frankenstein educador*, Laertes, Barcelona, 2003.

MEIRIEU, P., *Una llamada de atención*, Ariel, Barcelona, 2010.

NARANJO, R., Janusz Korczak Maestro de la humanidad, Novedades educativas, Buenos Aires, 2001.

PIAGET, J., *Seis estudios de psicología*, Barral-Labor, Barcelona, 1984.

PIKLER, E., *Moverse en libertad desarrollo de la motricidad global*, Narcea, Madrid, 1995.

RAICHVARG, D., "La educación relativa al ambiente: Algunas dificultades para la puesta en marcha", en: *Memorias Seminario Internacional. La Dimensión Ambiental y la Escuela,* Santafé de Bogotá, Serie Documentos Especiales MEN, 2004, pp. 2-28.

RINALDI, C., "La escucha visible", Revista La educación en los primeros años, Año 4 - N° 33, *Novedades Educativas*, Bs As., marzo, 2001.

RINALDI, C. y MOSS, P., ¿Qué es Reggio? *Revista Infancia Europa* 04.6, Barcelona, Pág. 3-5.

ROBINSON, K., *El elemento*, Grijalbo, México, 2009.

RYLE, G., *El concepto de lo mental*, Surcos, Barcelona, 1990.

SZULANSKI, S. y STEIN, R., *La educación infantil en Israel*, Amanecer, Tel Aviv, 2000.

SZULANSKI, S., "La actividad en el desarrollo integral del niño", *Revista Internacional Magisterio* N° 24, Bogotá, 2007.

SÁBATO, E., *La resistencia*, Seix Barral, Barcelona, 2000

SAUVE, L., Exploración de la diversidad de conceptos y de prácticas en la educación relativa al ambiente, En: seminario internacional: "La Dimensión Ambiental y la Escuela". (1994: Bogotá), Memorias, Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. MEN y Fundación para la Educación Superior. FES, 1994. (Serie Documentos Especiales), 1994.

SPAKOWSKY, E., LABEL, C., FIGUERAS, C., *La organización de los contenidos en el Jardín de Infantes*, Colihue, Buenos Aires, 2005.

SZULANSKI, S., "El patio de desechos", Revista 0-5, AÑO 2, Nº 16, *Novedades Educativas*, Bs. As., septiembre, 1999.

VECCHI, V., "Las raíces múltiples del conocimiento", *Revista Infancia Europa* 04.6, Barcelona, 2006, PP. 29-34.

VYGOTSKI, L., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica, Madrid, 2006.

En la antigua China existía la creencia de que todas las personas y sus circunstancias estaban unidas entre sí por un hilo rojo que se podía torcer, enredar o tensarse, pero nunca romperse. Un hilo rojo invisible como nexo entre aquello que está destinado a encontrarse a pesar del tiempo y el espacio. Este hilo rojo es el que nos une a todos los que hemos hecho de nuestras vidas una cruzada a favor de una educación más respetuosa de la infancia, y es el mismo hilo rojo el que nos conecta con los niños y su actividad que es un rasgo particular de su cultura.

María Mercedes Civarolo

Recuerdo, como anécdota significativa que, después de observar el juego espontáneo de unos niños y niñas de cinco años, pregunté a una de las niñas participantes del juego sobre el misterio de por qué las niñas habían jugado con muñecas y los niños no. Aquella niña me dio una de las lecciones más importantes de mi vida: "Es cierto que estos niños no juegan con muñecas. No sé por qué, pero todo no lo podemos saber", me comentó con gran sabiduría.
Este es el mejor regalo que Mercedes Civarolo nos lega con este libro: una posibilidad de tejer todos, una tela de araña interrogante con ese ancestral hilo rojo. Aunque debemos admitir -como dijo la niña- que todo no lo podemos saber.

Alfredo Hoyuelos

ISBN 978-987-1727-76-6

CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN
Número 11

eduvim
Editorial Universitaria Villa María

UNIVERSIDAD NACIONAL DE VILLA MARIA