



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



Facultad de  
Psicología

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

# *Escuela para la vida*

Trabajo Final de Grado (TFG)  
Georgina Bonora

Montevideo, Uruguay  
23/06/2022

Tutor: Mag. Darío de León  
Revisora: Dra. Gabriela Etchebehere

**Indice:**

Resumen.....	3
Introducción.....	3
Delimitación del problema.....	5
Contextualizando lo escolar.....	6
Concepción(es) de infancia.....	10
Educación en diversidad.....	13
Inteligencias Múltiples.....	21
Educación Emocional.....	23
Participación y autonomía infantil.....	25
Escuela Nueva.....	31
Pedagogías críticas.....	33
Otros planteos sobre nuevas formas de educación para niños y niñas.....	36
La meditación.....	40
Instituto escogido: LAJAU.....	42
Consideraciones finales.....	47
Referencias bibliográficas.....	50
Anexos.....	54

**Resumen:**

El presente ensayo problematiza la educación infantil ofrecida por el sistema educativo, por lo que se lleva el enfoque hacia nuevas formas de educación para niños y niñas, nuevas formas de hacer escuela. Para esto se realiza un desarrollo teórico sobre aspectos y conceptos que resultan claves para dicha renovación. A su vez, se expone un breve trabajo de campo realizado en un centro educativo uruguayo que presenta una propuesta educativa diferente a la tradicional a modo de ilustrar lo tratado en los apartados teóricos.

Las consideraciones finales resultan en resaltar la suma importancia que implica una transformación educativa donde el verdadero foco sean los niños, niñas y su bienestar integral. En tal sentido, las nuevas formas de educación propuestas se encuentran en relación directa con nuevas formas de concebir la infancia y de acompañarla. Esta línea de pensamiento tiene como uno de los aspectos claves el reconocimiento de la diversidad, las infancias y las singulares características de cada niño y niña. Se señala la relevancia de aplicar formas que habiliten todos los aspectos y planos del ser humano, fomentando con especial prioridad los que correspondan a sus intereses. Asimismo, se toma a los niños como co-creadores de su vida en líneas de libertad, autonomía y participación, siendo el relacionamiento con el mundo adulto de horizontalidad, amor, comunicación, respeto y confianza. Se trae la importancia del amor para estos procesos así como para posibilitar transformaciones significativas. Una educación enfocada en el ser, en el despliegue de lo genuino, en habitar el elemento, en co-construir con otros.

**Introducción:**

El presente ensayo se encuentra contextualizado dentro del marco de Trabajo Final de Grado (TFG), para la concreción de la “Licenciatura en Psicología”, de la Universidad de la República (UdelaR) – Facultad de Psicología. El mismo comienza poniendo en cuestionamiento la educación infantil ofrecida por el sistema educativo, dado que se observa que sus formas de funcionamiento no resultan acordes a un verdadero bienestar integral para los niños, niñas y su desarrollo. En tal sentido, se señala mediante la revisión teórica que el funcionamiento del sistema educativo corresponde a lógicas hegemónicas, direccionado a generar “alumnos tipo”, es decir, sujetos funcionales al sistema. Asimismo, dentro de estas formas se da una

preponderancia de lo lógico-intelectual, del saber sistematizado, por lo que otros planos del ser humano resultan desatendidos, como lo es por ejemplo el emocional y el espiritual (desde una perspectiva laica). En esta línea, otro aspecto a observar sobre dichos funcionamientos es que la naturaleza diversa del ser humano también se muestra desatendida. Estos puntos resultaron motivacionales a buscar, conocer y exponer sobre nuevas formas de educación para niños y niñas; nuevas formas de hacer escuela dónde el enfoque sean los mismos y su bienestar integral, una escuela para la vida. A modo de comprender en mayor profundidad la problematización planteada se realiza un recorrido en contextualización de lo escolar y en las concepciones de infancia.

Por otro lado, en la búsqueda sobre nuevas formas de educación resultó como primer punto clave a desarrollar el educar en diversidad, a modo de que las particulares características y necesidades de cada niño y niña sean reconocidas; dado que sin atender la diversidad el bienestar se ve limitado, así como el verdadero potencial de cada ser humano. Asimismo la riqueza que trae la diversidad no solo es un potencializador individual sino también grupal y consecuentemente social. El educar en diversidad conlleva el reconocimiento de los saberes singulares, de las particulares formas de aprender, la disolución de las verdades absolutas, de la competencia, de la segregación. En cuanto a formas de educar en diversidad, se ahonda en lo que es la educación inclusiva. En esta línea de desarrollo se traen las inteligencias múltiples a modo de seguir comprendiendo y atendiendo la naturaleza diversa del ser humano. Siguiendo el recorrido, se ahonda sobre el desarrollo emocional mediante la educación emocional. A su vez, la educación emocional además de atender el plano emocional de los niños y niñas y ser beneficiosa del aprendizaje y de las dinámicas vinculares, resulta favorecedora de otro punto clave para las nuevas formas de educación: la autonomía y participación infantil.

Se prosigue a exponer movimientos pedagógicos que se encuentran en resonancia con los puntos anteriormente planteados: la escuela nueva y las pedagogías críticas; que al reconocer el rol de reproducción social de la escuela, decidieron crear otros caminos para la educación. Se continua con otros planteos sobre nuevas formas de educación para niños y niñas, en los cuales se expresa como elemento esencial el amor y una educación enfocada en el ser, comprendiendo al ser como el verdadero sí mismo. El camino del desarrollo espiritual, de mirar al interior, de conocerse, del despliegue de lo genuino; de desarrollar las cualidades únicas que cada uno trae, las pasiones, los talentos, habitar el elemento derivando en vivencias

de suma satisfacción y realización. De este modo, se continúa el desarrollo hacia la práctica de la meditación, dado que resulta una herramienta con múltiples beneficios para posibilitar un bienestar integral. Con este último punto se culmina el recorrido teórico, derivando en el penúltimo apartado donde se expone un breve trabajo de campo. Este fue realizado en un centro educativo uruguayo que presenta una propuesta educativa diferente a la tradicional a modo de ilustrar lo trabajado en el recorrido teórico.

Las consideraciones finales resultan en resaltar la gran importancia de generar una verdadera transformación en la educación para los niños y niñas, donde el enfoque sean los mismos y su bienestar integral. Las nuevas formas de educación propuestas encuentran relación directa con nuevas formas de concebir la infancia y de acompañarla. Dichas concepciones reconocen a los/as niños/as como personas completas, con formas únicas de ser y hacer, co-creadores de su vida. En estas nuevas formas uno de los factores primordiales es atender la diversidad, reconocer las infancias. Asimismo, resulta clave aplicar formas que habiliten todos los aspectos y planos del ser humano, a su vez que se fomenten con especial prioridad los que correspondan a sus intereses. Estos nuevos modelos se dan en líneas de promoción de la libertad, la autonomía y la participación infantil. Se considera pertinente la confianza en ellos/as, en sus amplias capacidades, en sus intereses, en sus saberes, en sus potencialidades, acompañándoles en este sentido; a descubrirse, a amarse, a empoderarse. Se vuelve necesaria la comunicación, la escucha, y que sus expresiones sean determinantes para las decisiones a tomar. El relacionamiento niños-adultos se torna en horizontalidad, confianza, comunicación, respeto, amor. El adulto resulta un facilitador de procesos. Se observa que para que este cambio sea posible es tan necesaria la transformación individual como en red. A su vez, la importancia del amor para estos procesos y para posibilitar transformaciones significativas. Una educación enfocada en el ser, en el despliegue de lo genuino, en habitar el elemento, en co-construir con otros.

### **Delimitación del problema:**

Como punta de partida, se traen los aportes de Follari (1996) el cual plantea que la escuela es una institución propia de la modernidad y en esta línea se da una supremacía de lo racional, del saber sistematizado, dejando por fuera lo colorido de la vida y el sentido de lo singular. En este sentido se observa que en Uruguay, en el informe de resultados de tercero y

sexto de primaria ARISTAS 2020 (INEEd, 2021) se muestra que al consultar a los maestros sobre las áreas de conocimiento más trabajadas durante el año, tanto en 3ero como en 6to las respuestas coincidieron en haber privilegiado matemáticas y lengua. Prosiguiendo con lo planteado por Follari (1996), señala que la educación formal es reproductora de valores propios de los sectores hegemónicos de la sociedad, es decir, de los sectores dominantes. Asimismo, la considera instrumento de control, burocratización y disciplinamiento. En esta línea, Eitel (2004) señala que la educación otorgada por el sistema educativo se centra en lo denominado “alumno tipo”, por lo que tiende a ser homogeneizadora.

El objetivo de este trabajo es conocer y exponer nuevas formas de educación para niños y niñas así como nuevas formas de hacer escuela donde el enfoque primordial sean los mismos y su bienestar integral (es decir, fomentando el bienestar en sus diversos aspectos).

¿Por qué se construyen estas propuestas? ¿Qué características tienen? ¿Qué aportan? ¿Cuál es el sentido que tienen? ¿Cuál es la fundamentación pedagógica? ¿Qué concepción tienen de lo educativo? ¿Qué concepción de infancia portan? ¿Qué entienden por diversidad? ¿Cómo logramos darnos cuenta que desde lo educativo se reconoce la diversidad?

Se buscará responder a estas preguntas mediante el desarrollo teórico y el trabajo de campo realizado en una institución educativa de Montevideo con una propuesta que se percibe como diferente a la tradicional.

### **Contextualizando lo escolar:**

Se comienza este desarrollo utilizando los aportes de Robert Follari (1996) para ilustrar lo que viene siendo la situación de la escuela. Este autor en su capítulo llamado “La escuela: hija de la modernidad” brinda bases teóricas para pensar el rol que históricamente ocupó la educación formal, mencionando que el surgimiento de lo escolar se dio ligado a la ideología de la ilustración.

La tendencia a la metodicidad y la proyectualidad orientada de la acción —típica de la modernidad—, implicó de hecho la subordinación de lo estético, lo ético, lo expresivo, lo erótico. Se dejó fuera aquello que brinda colorido y sentido personal a la experiencia, reemplazado por la monótona guía de la razón instrumental y del creciente predominio

de la fría estipulación por el cálculo utilitarista. (...) la acompañó desde el comienzo ya en tiempos de Pascal, una versión antinómica crítica de la razón, de sus inherentes cercenamientos y tendencias al cierre.

La escuela es una institución propia de la referida historia. Al igual que la cárcel, el hospital, la clínica médica, los dispositivos de control sistemático de la sexualidad: toda una trama de control burocrático creciente sobre los cuerpos y la manifestación discursiva del deseo. Formas de imposición/producción del deseo mismo, como ha estudiado Foucault. No sólo mecanismos de represión, sino también composición orientada de las disposiciones, de la subjetividad. (Follari, 1996, p.8)

Siguiendo con el recorrido histórico, Follari (1996) señala que en el período que transcurría la consolidación de la revolución burguesa (la cual fue un movimiento presente entre el siglo XVII y hasta el XIX inclusive) fueron cambiando los modos de educación del tutelado individual al comienzo de las escuelas públicas. Estas últimas no eran aptas para todo público, sino que estaban dirigidas a las mayorías sociales, hijos de la burguesía. En el siglo XIX surgió el ideal de generar una educación universal, dando impulso a la progresiva creación de la escuela como una institución del Estado; siendo un fenómeno más presente en Europa que en América, a modo de encarnar la igualdad que se proclamaba en base al orden democrático liberal (Follari, 1996).

El autor expone que la idea de educación universal impuesta desde el Estado (así como otras instituciones democráticas) no encontraba correspondencia con las verdaderas necesidades manifestadas por la sociedad y sin las condiciones adecuadas para ello. En este sentido, señala la presencia de gran heterogeneidad cultural, la cual tampoco iba en línea con la tendencia (propia de lo escolar) a una fuerte homogeneización. El autor advierte que la imposición de escuela universal en Latino América, en lugar de tratarse de una verdadera oportunidad de acceso masivo a la cultura, correspondió más a una aspiración propia de la ilustración (Follari, 1996). Se plantea que la burocratización, el disciplinamiento y el control son componentes intrínsecos de lo escolar, presentes de forma constitutiva en su encargo social desde los inicios. En tal sentido, Noro (2010) señala que la concreción de la educación como universal, del terreno de lo público, dió lugar a que la planificación de la misma y su direccionamiento posibilitará transformaciones sociales en línea con el control de las mentalidades, resultando en un verdadero aparato de control.

Continuando con los comienzos de lo escolar, el autor Sebastián Gimenez (2013) expresa que la escuela encuentra su origen en la modernidad como institución de la misma y su aparición se encuentra estrechamente enlazada a la consolidación del Estado Nacional. A modo de atestiguar esto, trae la ley 1420 (año 1884): educación obligatoria y laica; de la época en la que se empezaba a concretar la fundación del Estado en base a la imposición de los sectores dominantes sobre la población autóctona y “postergada” de aquellos tiempos, como por ejemplo los gauchos e indios (Gimenez, 2013). El autor señala la inseparable relación entre la escuela y el capitalismo, dado que la escuela surge a modo de que la mano de obra disponible tuviera formación, es decir, moldear sujetos funcionales al sistema. Como demostración de esto menciona los modos en los que funciona la misma, marcada por momentos de trabajo y de ocio fuertemente delimitados, rigidez en la organización de los horarios, así como el acceso al conocimiento graduado. Como otra función de esta destaca el disciplinamiento. Nuevamente aparece mencionada la presencia de la disciplina como factor predominante en lo escolar, por lo que cabe señalar que según Foucault (2003) la disciplina produce cuerpos dóciles, ejercitados y sometidos; aumentando sus fuerzas por un lado en sentido de utilidad en lo económico, y disminuyéndolas por otro, en sentido político de obediencia (Foucault, 2003). Además de ejercitar la disciplina, se señala la jerarquía como un principio básico en la misma, dado que los docentes toman un papel directivo de ordenamiento mientras que los alumnos permanecen en el sometimiento y obediencia hacia dicha autoridad (Gimenez, 2013). A su vez, en línea con este señalamiento, la Doctora en Educación Sandra Carli (1999) expresa que en gran cantidad de las escuelas sigue estando presente el pretender controlar las conductas y cuerpos de los niños y niñas, en lo cual se fracasa al intentar provocar conductas automáticas como la obediencia y el silencio en los mismos. Estos aspectos se pueden observar como rastros del fuerte positivismo que constituyó la fundación de lo escolar (Carli, 1999). Asimismo la autora identifica problemas en la actualidad para generar condiciones adecuadas en lo educativo con respecto a que la enseñanza y el aprendizaje puedan avanzar.

Por otro lado, Vilaseca (2022) expone que la educación otorgada por el sistema educativo corresponde a la era industrial. Este se fundó en la misma (en el siglo XIX) a modo de convertir a las poblaciones analfabetas (ej: los campesinos) en mano de obra para las fábricas. El mismo señala que más allá de que en la actualidad se hayan realizado cambios en las formas como la introducción de tecnologías a las aulas, el paradigma educativo de fondo permanece anclado a dicha era. En esta línea considera que el adoctrinamiento presente en

este tipo de educación es castradora de autoestimas y de la confianza personal, a su vez que extermina la creatividad. El autor expresa que es obstaculizante en cuanto a que las personas puedan desplegar la amplitud de sus potenciales. Asimismo, agrega que la educación estandarizada propia de este paradigma no sirve, ya que se reconoce que cada niño/a es único/a.

En cuanto a la escuela tradicional, Jimenéz (2009) basándose en Zubiría (2006 citado en Jimenéz, 2009) describe algunas de sus características. Los objetivos se basan en la transmisión de información y normas. Como función identifica la transmisión de determinados contenidos. A su vez el contenido curricular se conforma de información acumulada, del tipo social e histórico. En cuanto a la metodología de enseñanza y aprendizaje, esta consiste por un lado en la exposición por parte de los docentes y por otro en la repetición por parte de los alumnos. Se evalúa midiendo en estos últimos qué tanto se retuvo de los contenidos que transmitió el docente. En esta línea, el filósofo y pedagogo brasileño Paulo Freire expuso su crítica a la educación tradicional, la cual llama educación bancaria, señalando que se trata de una pedagogía que se centra en el docente en vez del educando, a su vez que no se tienen en cuenta ni las experiencias ni los conocimientos de estos últimos (García, 2016). Sobre dicha concepción bancaria de la educación plantea que los estudiantes son tomados como depositarios de información, por lo que la acción habilitada para ellos se reduce a tomar la información transmitida por el docente, guardarla y archivarla (Freire, 1985). En tal sentido Vilaseca (2022) y Chomsky (Anastasiadis, 2021) señalan la necesidad de que el niño deje de ser considerado como un recipiente vacío al que hay que llenar de información, de contenidos.

Por otra parte, la Doctora Chokler (2010) al enfocarse en los niños y niñas más pequeños, expresa que mucho se habla sobre la autonomía infantil como un objetivo de primordial importancia, siendo muy poco de esto lo que se ve en las prácticas, como lo es en el caso de la educación. Por el contrario, señala que los sectores dominantes de las sociedades utilizan a las formas de educación y de crianza, a las formaciones académicas, a los medios de comunicación, a el patrocinio hecho a lo considerado científico, a la divulgación de determinadas creencias y valores, para modelar sujetos que resulten funcionales. Dichos aspectos “constituyen en su conjunto, de manera compleja y heterogénea lo que denominamos Representaciones sociales del Orden Simbólico y que ejercen una incidencia determinante en la constitución de la personalidad en su conjunto” (Chokler, 2010, p.1).

Por otro lado, Eitel (2004) señala que la educación otorgada por el sistema educativo se centra en lo denominado “alumno tipo”, por lo que es homogeneizadora. Esta tendencia homogeneizante de lo escolar nuevamente mencionada puede observarse en nuestro país, en como está planteado el sistema educativo. De este modo, si se observan los programas del mismo en “Programa de Educación Inicial y Primaria” de Administración Nacional de Educación Pública (ANEP, 2008), en la sección de programas con contenidos por grado escolar se hayan propuestas generalizadas por grado; es decir, propuestas generalizadas por edades (ej: Programa de primer grado escolar, programa de segundo grado, programa de tercer grado). Se puede considerar de esta forma como se dejan fuera las características, capacidades, talentos, habilidades, específicas y singulares de cada niño, y a su vez la especial configuración grupal que se manifiesta en cómo se entrelazan y funcionan esas singularidades en conjunto. A su vez, el profesor y doctor en educación Jorge Noro (2010) plantea que la preocupación de la escuela por la disciplina y la instrucción resulta en ignorar al ser humano en sus otros aspectos, sus otras dimensiones. El mismo considera a la escuela como un dispositivo del Estado que genera subordinación de los pensamientos y las acciones al servicio del mismo, forzando y vulnerando la libertad de las personas (Noro, 2010).

Volviendo a los aportes de Follari (1996), este señala que lo que ofrece la escuela se ha vuelto obsoleto a las necesidades de los tiempos actuales, ya que se encuentra fuertemente desfasada y dejando inclusive de ser garante de éxito en lo laboral.

¿Por qué analizamos estas cuestiones de lo escolar? Para poder comprender los cimientos sobre la cual se ha formado y que aún se siguen reproduciendo; y por lo tanto, la importancia de encontrar nuevas formas de hacer escuela, nuevas formas de educación para niños y niñas. Así como se ha realizado un recorrido sobre lo escolar, cabe realizar un recorrido sobre las distintas concepciones de infancia presentes a lo largo de la historia, a modo de comprender estas cuestiones en mayor profundidad.

### **Concepción(es) de infancia:**

En cuanto al concepto de infancia, el mismo se ha comprendido desde diversas perspectivas a lo largo de la historia, resultado de los diferentes contextos culturales e históricos (Jaramillo, 2007). Jaramillo (2007) a través de Santos (2002) describe este recorrido de la siguiente manera. En el primer tramo planteado (del año 354-430 al s.IV) el niño era tomado como ser en dependencia e indefensión. Prosiguiendo con el siglo XV, el niño era

considerado de maldad innata. Luego en el mismo siglo volvió a considerarse indefenso y por ende una propiedad, necesitado de cuidado. Continuando con el siglo XVI, el niño pasó a considerarse un adulto pequeño pero una persona inacabada. Posteriormente en el siglo XVI y extendiéndose al XVII inclusive, lo considerado innato en el niño tomó su contracara, reconociéndolo en inocencia y bondad, un angelito encarnado. En el siglo XVIII se le categorizó como infante al considerarlo primitivo, denotando una falta en relación a ser concebido como alguien. Es a partir de este siglo que comienza a darse una nueva ideación de la infancia desde las sociedades democráticas, destacadamente por Rosseau, el cual percibió y señaló rasgos especiales en los/as niños/as. A su vez, fueron una amplia variedad de autores los que comenzaron a re-pensar y comprender a la infancia desde otra perspectiva en la cual niños y niñas tienen especiales maneras de entendimiento, de experimentación, de ver y sentir; por lo que la educación e instrucción que reciban debe ser también en modos específicos en línea con las características de los mismos.

Se proseguirá con los aportes de Carli (1999) a modo de ampliar. En cuanto a la infancia y la modernidad, trae a Sarmiento el cual concebía a los/as niños/as como carentes de derechos y estaba a favor de la subordinación, autoridad y disciplina de parte del adulto; ya que los consideraba de razón deficiente debido a sus juicios insuficientemente desarrollados, pero les reconocía como vía a la futura sociedad. Por otro lado Rosseau los consideró como parte de la naturaleza y propuso que la educación para ellos fuera con poca intervención adulta a modo de posibilitar que se constituyan como seres autónomos.

Carli (1999) señala que los autores coinciden en ubicar en los siglos XVII-XVIII el surgimiento de nuevos tipos de prácticas sociales, de sentimientos y de políticas en relación a los niños y niñas. Prosigue con los aportes de Aries el cual expresa la diferencia de la infancia en la sociedad tradicional y moderna. La primera se caracterizaba por la corta vida del niño y la carencia en la representación del mismo, mientras que la segunda refiere a una vida larga concebida por la familia y con necesidades de que se le pueda preparar especialmente. La autora señala que la escolarización obligatoria impuesta marcó que los niños y niñas fueran constituidos como sujetos, dado que empezaron a interpelarse de una amplia variedad de discursos. Con respecto al s. XX, se compuso de miradas variadas sobre el niño. Como primera parte ubica el reconocimiento del mismo, sobre su naturaleza, sus intereses y actividades espontáneas, realizando críticas a la autoridad opresora de los adultos. Distintas disciplinas (en especial la psicología) comenzaron a poner el enfoque en los/as niños/as, señalando la importancia de su estudio y de cambiar los métodos, planes y normas en su educación. En los

años 60 y 70 se instaura una nueva visión de la infancia mediante los aportes de la psicología y el psicoanálisis. A su vez que se crean nuevas políticas en relación a los niños y niñas, también se comienzan a tomar como población para el mercado y la publicidad.

Carli (1999) retoma los planteos de Rosseau en cuanto a su perspectiva de la inocencia del niño en contraposición a las miradas de la época (eclesiásticas y jesuitas) que declaraban al pecado original en la infancia. Con respecto a la maldad del niño, por un lado relacionada a la criminología (s. XIX) y por otro a las visiones pedagógicas positivistas que exponían a la naturaleza del niño como salvaje y primitiva. En relación a esto, la autora trae la expresión de Mercante, el cual declaraba la necesidad de combatir los instintos maléficos de los niños. A su vez los planteos de Freud se aproximaron a dicha interpretación de la maldad infantil. En esta línea menciona imaginarios actuales que aún lo sostienen en relación al delito infantil. Nuevamente se trae a los planteos de Rosseau expresando que sus aportes posibilitaron la diferenciación entre niños y adultos, a su vez que cuestionó los castigos, en miras de mayor respeto.

Retomando los aportes de Jaramillo (2007) y Santos (2002 citado en Jaramillo, 2007) se señala que es desde finales del siglo XX (en 1989) que se establece la concepción del niño como sujeto de derecho a partir de lo declarado por la convención internacional de los derechos del niño. Esta concepción refiere a que los mismos ejercerán: “sus derechos y deberes de acuerdo a su edad y grado de madurez” (Vargas, 2018, p.134). Asimismo se consideran tres principios que “lo concretizan: la autonomía progresiva, el interés superior del niño y el derecho del niño a ser oído y que su opinión sea tomada en cuenta” (Vargas, 2018, p.134). Siguiendo con Vargas (2018), se refiere a autonomía progresiva en el sentido de que el niño va volviéndose progresivamente más autónomo para ejercer sus derechos acorde a su grado de maduración, de desarrollo, de empleo de sus capacidades. En cuanto al interés superior del niño (Vargas, 2018), significa respetar y garantizar sus derechos, cuidando su desarrollo óptimo y posibilitando que sus necesidades, en todos los aspectos que constituyen su vida, estén ampliamente satisfechas. Además, todas las decisiones que se tomen en relación a ellos/as deben ser en base a su mayor bienestar, la mejor opción disponible. Los artículos de la convención sobre los derechos del niño (Naciones Unidas, 2009) tratan sobre su salud, su identidad, su participación, su educación y objetivos de la misma, la no discriminación, el ocio (en relación al juego y actividades recreativas) y la cultura, reconocimiento y respeto por sus capacidades, su libertad de expresión, de consciencia, de

pensamiento, de religión y de asociación, su seguridad, su protección de maltratos y explotaciones, entre otras cuestiones de relevancia para su bienestar integral.

Se continúa con los planteos de Jaramillo (2007), señalando que las transformaciones sobre la concepción de infancia han repercutido sobre las formas de relacionamiento entre adultos/as y niños/as, tanto en lo macro como en lo micro (por ejemplo en lo familiar). En tal sentido, se ha provocado un aumento en el reconocimiento de estos últimos, así como en su participación social.

Por otro lado, Vilaseca (2022) propone comprender a los niños y niñas como semillas, semillas de flores únicas e irrepetibles. Semillas únicas que contienen sus potenciales, sus pasiones, sus inteligencias, todas sus cualidades singulares y lo que precisan para crecer-florecer es brindarles las condiciones adecuadas; como el jardinero que las riega, les da amor y la luz adecuada, y estas florecen de forma natural. En esta línea, se proseguirá al siguiente apartado.

### **Educar en diversidad:**

Como primer punto clave a desarrollar para comenzar a dilucidar sobre nuevas formas de educación para niños y niñas, las perspectivas sobre diversidad resultan de suma importancia. Es a través de ella que se puede comprender las distintas maneras que tienen los seres humanos de concebir, construir y vivenciar su realidad. Se considera a la diversidad como “una característica inherente a la naturaleza humana y una posibilidad para la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales entre las personas y entre los grupos sociales” (Jiménez y Vilá, 1999, p.28); es decir, una oportunidad para aumentar la calidad integral de vida de las personas y entre las personas. Que en la educación pueda estar presente que todas y todos somos seres únicos y especiales, y que estas cualidades auténticas que cada uno trae puedan reconocerse, respetarse, desarrollarse, potenciarse. Una educación que acompañe a las personas desde el principio de sus vidas a ser y hacer lo que mejor vaya con su particular forma de habitar el mundo y transitar la vida, relacionado estrechamente con sus genuinos intereses, dones y talentos. A través de la psicología, se comprende a la diversidad como “una característica natural del ser humano, de forma que es posible asumir que cada niño es diferente, no hay uno igual a otro” (Martín & Mauri, 2011 citado en Fernández, 2016, p.15).

Eitel (2004) plantea sobre el educar en diversidad, una nueva forma de concebir la relación sujeto-conocimiento, señalando que el surgimiento de este último se da mediante la relación del sujeto con su entorno; lo que resulta en que cada persona configure al mundo de forma singular, específica. Se resalta “la relación que se construye entre el sujeto y su entorno, por lo que el conocimiento surge en este espacio relacional y no es a priori” (Malpartida, 2003, citado en Eitel, 2004, p.93-p.94). Esta forma de comprenderlo produce efectos consecuentes sobre los modelos que explican la construcción de conocimientos en los sujetos. Para desarrollar sus planteos la autora se apoya en aportes de Maturana (1997, citado en Eitel, 2004), lo cual resulta en reconocer las particulares maneras de aprender de cada persona. Esta teoría abandona la creencia de una realidad objetiva que es independiente al sujeto, “sino muchas realidades diferentes en muchos dominios distintos. Por esto es posible hablar de un multiverso o múltiples realidades. En este camino explicativo, las relaciones humanas ocurren en la aceptación mutua, reconociendo la legitimidad del otro” (Eitel, 2004, p.94). Esto conlleva a cambios en la concepción de cómo el sujeto aprende; aprende y construye los conocimientos en su interacción y experiencia, por lo que se rompe con las verdades absolutas que el aprendiente debe absorber. Se deja de comprender al conocimiento como algo preestablecido, sino que el sujeto en su experiencia lo construye de manera particular. De este modo, se da lugar a reconocerse tanto a uno mismo como al otro en su experiencia y en su saber. Asimismo, esto conlleva a un cambio sustancial en el papel docente, dado que ya no se trata de transmitir conocimientos sino que desde su lugar facilita las condiciones para que los aprendientes construyan los propios (Eitel, 2004).

Algunos autores al hablar de un tipo de educación abierta a la diversidad, hacen referencia a la educación inclusiva; incluir en el sentido de “ser parte de algo, formar parte del todo” (Arnaiz, 1996, p.4). Inclusión porque cada niño en su amplia variedad de características tiene su lugar garantizado. Asimismo, la “inclusión se centra, pues, en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada uno y de todos los estudiantes en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos y seguros y alcancen el éxito” (Arnaiz, 1996, p.5).

Para desarrollar esta temática en la educación y los aspectos que la atraviesan, se ha decidido proseguir el desarrollo a través de los aportes de Martín et al. (2011). Se puede observar que tanto el aprendizaje como la participación (otro punto clave a desarrollar más adelante) se vuelven posibles de lograr cuando la enseñanza es ajustada a las particulares

características de cada aprendiente, y en este caso, de cada niño y niña. Atender dichas características requiere de cambios sustanciales en los modos de enseñanza, nuevos recursos. Se expresa que el avance a una educación de calidad es “la tierra de la equiparación de oportunidades y la de valores como la justicia, la equidad, la compasión, el respeto, la fraternidad o la convivencia pacífica” (Martín et al., 2011, p.13). Se señala que el mundo de lo escolar que hemos habitado hasta ahora (perspectiva dominante) no ha sido creado para atender la diversidad de los aprendientes, por lo que para que esto sea posible (atender a la diversidad) es necesario cambiar radicalmente de estrategias, perspectivas, valores, esquemas, concepciones.

En este camino explicativo, para comprender más en profundidad sobre dicha perspectiva dominante, se presentan algunas características de la misma a continuación (basadas en Ainscow 1995 y 2001, citado en Martín et al., 2011). Se pone el foco en identificar a los y las estudiantes que se consideran “diferentes” a los “normales”, para así brindar ayuda especial a estos; a su vez, sin ofrecer ayuda complementaria a los demás (o si se hace es de forma mínima), dado que se considera que dicha ayuda especial es requerida solo por los catalogados diferentes. Por otro lado, cuando un alumno presenta una dificultad de aprendizaje, se considera a nivel personal y fundamentalmente interno; es porque algo tiene “mal”, alguna incapacidad, déficit como causa o algún aspecto familiar y/o social que interfiere en el proceso de aprendizaje. Como en el modelo médico/clínico, diagnosticar el déficit y tratarlo a nivel individual. Se considera que los alumnos normales no precisarán ayudas especiales y en esta línea tampoco se les ofrece a los centros y docentes que trabajan con los mismos. De este modo se define entre normales y diferentes (o especiales), por lo que se ve reforzado que las diferencias de los seres humanos se conciben desde una valoración dual, además de la segregación que genera.

Prosiguiendo con los planteos de estos autores, se trae que el análisis de los expertos sobre estas perspectivas evidencia consecuencias desfavorables al reforzar cuestiones como el etiquetar, generando bajas expectativas, limitar oportunidades, encasillar lo didáctico, segregación en lo escolar, invisibilización a los afectados y afectadas, creer que la educación para los considerados “especiales” se trata de una cuestión de más recursos como factor primordial, mantener el “statu quo”.

Por otra parte, se plantea una perspectiva nueva la cual atiende a los derechos y a la diversidad, llamada también educación inclusiva; y se exponen a continuación ideas básicas

que la componen (basados en Ainscow 1995 y 2001, citado en Martín et al., 2011). Dentro de esta perspectiva se valora la diversidad de los y las aprendientes así como sus diferentes dimensiones, y es un derecho de los/as mismos/as que en lo educativo sean reconocidas las necesidades específicas que de esta derivan. Las propuestas educativas deben estar desde el inicio, pensadas y diseñadas en base a la diversidad de capacidades, intereses y otras características personales y sociales (por ejemplo el origen), que habiliten y posibiliten a un desarrollo adecuado, pertinente y accesible para todos los involucrados. Se toma que todo aprendiente pueda atravesar momentos de dificultades en su aprendizaje dentro del transcurso escolar, las cuales pueden emerger por diversos motivos. A su vez, dichas dificultades serán comprendidas y analizadas desde lo interactivo de las características del estudiante y lo ofrecido por el centro educativo (qué tipo de intervención educativa, el currículo, entre otros aspectos). De este modo se comprende que todo ser humano puede presentar alguna dificultad a lo largo de su proceso educativo, por lo que se piensa y se organiza en base a ello sistemas de ayuda y apoyo, incluyendo el asesoramiento de psicopedagogos, con acceso a todos por igual para cuando se requiera.

Se considera que el poder abrazar la diversidad, la consciencia de incluir a todos por igual sea algo que comience en lo escolar y pueda llevarse de esa forma a lo social; disolviendo la discriminación, dando lugar al acogimiento en comunidad, fomentando la construcción de una sociedad unida, en cohesión. En cuanto a los docentes, se señala que estos deben hacerse responsables de que sus estudiantes puedan progresar, sin transferir responsabilidades a “educadores especiales”. A su vez, se deben brindar sistemas de apoyo y ayuda también a los docentes para que además de responsabilizarse de todos los estudiantes que le corresponden, las necesidades de cada uno/a de ellos/as puedan ser respondidas de la mejor forma posible.

En línea con este tipo de educación, se expresa que todo ser humano, sea de la edad que sea, “desea sentirse incluido, esto es, reconocido, tomado en consideración y valorado en sus grupos de referencia (familia, escuela, amistades o trabajo), así como seguro con sus iguales” (Torrego, 2008, citado en Martín et al., 2011, p.18). Se expresa la importancia de que para que el proceso de aprendizaje cobre sentido para los y las estudiantes, y en este caso niños y niñas, es menester que ellos puedan encontrarle ese sentido; ese significado a lo que están aprendiendo y por qué, como puede ser elaborando respuestas a preguntas como: “¿tengo alguna razón personal por la que considere que valga la pena aprender esto que me propone el profesor?”, «¿me hace sentir bien esta tarea de aprender?», «¿cómo me están

considerando los demás compañeros?»” (Miras, 2001, citado en Martín et al., 2011, p.18). Como motivos que contribuyan a que sea valioso el aprender, se señalan los relacionados a la generación de sentimientos de autoestima, de valía, y a nivel vincular, vínculos de participación (tanto en el centro como con sus pares) y pertenencia. De un modo opuesto, también se plantea como determinadas formas de ofrecer a lo escolar (de enseñanza y aprendizaje, de organización, de convivencia) derivan en casos en los que los educandos experimentan fracasos, exclusión, invalidación, aislamiento, obstaculizando fuertemente la participación. En esta línea de desarrollo, se señala a “la participación, como concepto aglutinador del papel que desempeñan los afectos, las emociones y las relaciones en la vida escolar del alumnado” (Martín, et al., 2011, p.19). La limitación de estos en la participación, no solo trae consecuencias en su aprendizaje sino que también en su bienestar integral, tanto a nivel personal como vincular.

La participación en educación implica ir más allá que el acceso. Implica aprender con otros y colaborar con ellos en el transcurso de las clases y las lecciones. Supone una implicación activa con lo que se está aprendiendo y enseñando y cabría decir lo mismo en relación con la educación que se está experimentado. Pero la participación también implica ser reconocido por lo que uno es y ser aceptado por esto mismo. Yo participo contigo, cuando tú me reconoces como una persona semejante a ti y me aceptas por quien soy yo. (Booth, 2002, p. 25, citado en Martín et al., 2011, p.19)

Continuando con otros autores que plantean una nueva perspectiva en la educación donde las diferencias puedan ser concebidas acogiendo la diversidad, se trae el artículo de Arnaiz (1996). En este se encuentran varios puntos en común con los aportes del libro recientemente planteado, señalando el poder crear sistemas que se estructuren en base a que las necesidades de cada aprendiz puedan atenderse. La autora menciona a la educación tradicional como pensada para la “mayoría” o los llamados “normales” e inapropiada para abordar casos que se salgan de ese molde. En este nuevo modelo se busca efectivamente garantizar la participación de todos y todas dejando fuera la categorización de aprendices. A su vez, los docentes toman la responsabilidad de amoldar las propuestas educativas en línea con que las necesidades de cada uno de sus estudiantes puedan estar cubiertas. Cada integrante del centro contará con ayuda y apoyo para sus necesidades.

Estas transformaciones en lo escolar buscan “desarrollar un sentido de comunidad y apoyo mutuo que fomente el éxito entre todos los miembros de la escuela. Es decir, estaríamos

ante un grupo de individuos que han aprendido a comunicarse honestamente, desarrollando un compromiso significativo entre ellos” (Arnaiz, 1996, p.3). Asimismo, a través de dicho sentido de comunidad, generar que todos los integrantes puedan experimentar sensaciones y sentimientos de aceptación, pertenencia, dar y recibir apoyo mientras que sus necesidades educativas son satisfechas. En esta línea, se reconocen los talentos de sus miembros, se fomentan y utilizan para desplegarlos en su máximo potencial. Dentro de la comunidad, cada integrante es “importante y valioso con responsabilidades y con un papel que desempeñar para apoyar a los demás, lo que ayuda a fomentar la autoestima, el orgullo en los logros, el respeto mutuo y un sentido de pertenencia y valía” (Arnaiz, 1996, p.3). Además de compromisos, lazos significativos deben generarse entre todos los involucrados del centro educativo, incluyendo familias. Se señala que en los casos que se presenta falta de comunidad en lo educativo se manifiesta que las problemáticas aumentan y consecuencias desfavorables como por ejemplo: menos posibilidades de logros, estudiantes que abandonan, consumos problemáticos de sustancias.

Siguiendo con este artículo, se señala que hay paradigmas-perspectivas dentro de las cuales la diversidad es concebida como una complicación, una cuestión problemática (mencionado también en Eitel, 2004). En cambio, dentro de esta visión planteada se toma como una valiosa oportunidad de aprendizaje, “aprender sobre la variedad de vida de otras personas, y también sobre lo que significa ser humano. A nuestro juicio, ser incluido, valorado y respetado por quien uno es en un mundo diverso y plural por naturaleza” (Arnaiz, 1996, p.6). Para comprender en mayor profundidad cómo se conforma este tipo de educación, se ahondará en las aulas inclusivas. En primer lugar, estas se definen como una “unidad básica de atención organizada heterogéneamente, donde los profesores y los estudiantes se ayudan unos a otros” (Arnaiz, 1996, p.6).

A través de Stainback y Stainback (1992, citado en Arnaiz, 1996), cabe traer algunas características pertinentes de las mismas. Se rigen por una filosofía en la cual, ya que se valora la diversidad, se posibilita el aprendizaje y pertenencia de todos los niños y niñas, y las necesidades de cada uno de ellos son atendidas dentro del aula ordinaria. Asimismo, la diversidad es tomada en su potencialidad de fortalecer al grupo y de ampliar las posibilidades de aprendizaje, al valorar las diferencias se aumenta la calidad de este. Por otro lado, las reglas implican que los derechos sean expresados y traídos a consciencia activamente, por ejemplo con posters que comuniquen reglas como “es mi derecho ser tal cual soy y que nadie me discrimine por ello”. Se cuidan los tratos buscando que estos se den de forma justa e

igualitaria, desde un respeto recíproco entre todos los integrantes. A su vez, la instrucción que se le otorga al aprendiente es acorde a sus características singulares, brindándoles apoyo y ayuda para que tengan éxito. Se proporciona un currículum acorde a dichas características y satisfacción de necesidades. Cuando el niño precisa cierta modificación instructiva y/o técnicas especializadas, estas se traen a él; se realizan en su aula usual junto a todo el grupo, utilizando estrategias que posibiliten que sea una experiencia enriquecedora para todos los involucrados. Se fomentan las redes de apoyo naturales, relaciones naturales continuas y que sirvan de apoyo, destacando que el aprendizaje se dé de forma cooperativa, como en círculos de amigos/as, tutorías entre compañeras y compañeros, y otras estrategias que den lugar a estas dinámicas vinculares. Asimismo, se promueve que el trabajo en conjunto y el apoyo en red también esté presente entre los/as docentes y otros miembros del centro educativo. Se desarrollan actividades igualitarias, de colaboración y cooperación recíprocas tanto en estudiantes como en docentes y la comunidad.

En los casos en los que se precisa la asistencia de algún experto en especial se realizan acomodaciones en el aula, el apoyo y el currículum se modifican con el fin de ayudar no solo al aprendiente específico de esa dificultad, sino de todo aquel que se pueda beneficiar de dicho apoyo o similar. El aporte y ayuda de ese especialista es aprovechada por el docente para potenciar a todo el grupo. A su vez, el enfoque de los especialistas que llegan a estas aulas es el de colaborar con su visión a que la propuesta educativa pueda ser más adecuada al aprendiente en vez de generar etiquetas y encasillamientos. Continuando, se señalan otros sistemas de apoyo y ayuda para estos tipos de educación, los cuales son los siguientes. En el paradigma de educación hegemónica el docente ocupa un papel como principal fuente de información, control y apoyo. En este nuevo paradigma el mismo es un facilitador, facilitador de los aprendizajes, facilitador de apoyo que abre oportunidades. Toma el lugar de autorizar a los aprendientes para que se ayuden y apoyen entre sí y que ellos/as mismos/as puedan decidir sobre sus aprendizajes (Villa y Thousand, 1995, citado en Arnaiz, 1996). Los aprendientes además de compartir se hacen responsables de su propio aprendizaje a su vez que el docente promueve la autodirección y apoyos recíprocos, lo cual es preciso para aprovechar las potencialidades de enseñanza y aprendizaje en diversidad.

Otra forma es dar lugar a que las diferencias individuales sean comprendidas. Los/as docentes guían a los aprendientes a poder comprender y utilizar las singularidades de cada uno, lo cual resulta “esencial para un buen desarrollo de la propia confianza, el respeto mutuo y un sentido de comunidad y apoyo recíproco en el aula” (Arnaiz, 1996, p.7). Se plantean

actividades, proyectos, debates, donde se pueda traer a consciencia las diferencias que todos tenemos; reconociendo y valorando las mismas, lo valioso de cada persona y forma de ser, para así desarrollarlo y elaborarlo favorablemente desde el intercambio. Esto es pilar para que, además de comprenderlo, haya respeto por la diversidad. Asimismo, que el enfoque sea el aspecto positivo de las cualidades que puedan resultar potenciadoras, enriquecedoras, tanto a nivel grupal como individual (en vez de enfocarse en debilidades). A su vez, generar debates sobre temas como estereotipos, prejuicios, entre otros que resulten pertinentes, es de suma importancia para evitar su reproducción. Como última forma de ayuda y apoyo planteada se trae la flexibilidad, lo cual “no implica una falta de estructura o dirección, sino una aceptación y adaptación para cambiar cuando sea necesario” (Arnaiz, 1996, p.7). Dado el enfoque emergente de este tipo de educación para abordar las diversas necesidades, tener éxito requiere de ampliar la mirada y ser creativos/as.

Prosiguiendo con otros aportes que se desprenden de este artículo (Arnaiz, 1996), se traen principios de la educación inclusiva, los cuales son: clases que acogen la diversidad, un curriculum más amplio, enseñanza y aprendizaje interactivo, el apoyo para los profesores y participación paterna. En estos principios se trae mucho en común con lo ya desarrollado anteriormente. A su vez, se presentan otros aspectos como el cambio de tipo de pedagogía, en el sentido de salir de las metodologías rígidas basadas puramente en el trabajo sobre los libros de texto para pasar a metodologías más creativas, amplias y variadas (ej: dramatización, investigar cooperativamente, crear canciones, bailes, murales, proyectar viajes calculando gastos), buscando ser tan diversas como los niños y niñas que componen las experiencias. Además de aprender cooperativamente, se utilizan otros métodos como: “la instrucción temática, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la valoración auténtica” (Arnaiz, 1996, p.8). Se montan múltiples escenarios para el desarrollo de diferentes temáticas en diversas áreas del conocimiento, haciéndolo a su vez con diferentes quehaceres que sean acorde a las habilidades disponibles de los aprendientes; “estas actividades, al tener muchas modalidades y estar centradas en el niño, son interactivas, participativas y divertidas” (Arnaiz, 1996, p.8). Las inteligencias múltiples son reconocidas, asimismo sirven como guía para las redes de ayuda y apoyo. En cuanto a la participación paterna, la misma resulta fundamental para la planificación de las propuestas, dando lugar a co-pensar, co-construir las mismas.

En cuanto a las inteligencias múltiples, se retoma este punto a modo de continuar con este desarrollo dado que resulta pertinente para ahondar sobre la naturaleza diversa de los seres humanos.

### **Inteligencias múltiples:**

En la segunda mitad del siglo XX se comienza a cuestionar lo concebido como inteligencia hasta ese momento, dado que a lo largo de la historia conocida la óptica era puesta en lo lógico-intelectual. El concepto de inteligencia hasta ese entonces entró en crisis ya que dejaba fuera aspectos fundamentales del ser humano, siendo limitante y sesgado, “por una parte se cuestionó que la inteligencia académica fuese suficiente para alcanzar el éxito profesional y, por otra, porque lo que hasta entonces se entendía por inteligencia no era garantía de éxito en nuestro día a día” (Molero et al. 1998 como se citó en Martín et al. 2017). En este recorrido es que se identifica en los años 80, la teoría de las inteligencias múltiples (IM) planteada por Howard Gardner. En esta el autor rompe con la idea de una inteligencia única y generalizada para dar lugar a reconocer diversas potencialidades, diferentes tipos de capacidades, habilidades, conductas; diferentes tipos de inteligencia que son todas tomadas con importancia por igual, “si hemos de abarcar adecuadamente el ámbito de la cognición humana, es menester incluir un repertorio de aptitudes más universal y más amplio del que solemos considerar” (Gardner, 2016, p.4-p.5). Este señala que resulta insostenible seguir pretendiendo que todos los alumnos aprendan de la misma forma, además de la amplia variedad en intereses y capacidades.

Considera como una inteligencia “la capacidad de resolver problemas o de crear productos que sean valiosos para uno o más ambientes culturales” (Gardner, 2016, p.5). A nivel personal, amplio esta definición agregando que además del énfasis en productos, resulta pertinente señalar la creación de relaciones, espacios, experiencias, entre otros aspectos relevantes de la vida humana, valiosas para sí mismo y para compartir con los demás. Distingue en diferentes tipos de usos del concepto inteligencia-s (Gardner 2003, citado en Gardner, 2005) señalando que se trata de una propiedad que todas y todos los humanos tenemos, todas las clasificadas a continuación. Cada ser humano presenta un perfil de inteligencias único, por lo que es una dimensión en la que es diferente para cada uno/a, ejemplificando que no hay iguales ni en gemelos. Por último, refiere a la forma “de llevar a cabo una tarea en virtud de nuestros objetivos” (Gardner, 2005, p.30). Gardner (2004, citado en Suárez et al., 2010) clasifica las inteligencias en 8 tipos: lingüística, lógica-matemática, espacial, cinético-corporal, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista.

El mismo plantea (Gardner, 2005) que en los años 1994 y 1995, además de la consolidación de la octava inteligencia (Naturalista) consideró una posible novena inteligencia:

la inteligencia existencial. Asimismo, señala el amplio interés manifestado por la inteligencia emocional, a su vez que menciona los empeños puestos en definir otros dos tipos: inteligencia espiritual e inteligencia sexual (Gardner, 2005). El autor agrega sobre los orígenes de esta teoría que la evidencia biológica de la misma resultó atractiva y que había “una poderosa evidencia a partir del estudio de la neuropsicología sobre la existencia de diferentes facultades mentales, y esta evidencia constituyó el pilar más fuerte para justificar la teoría de las inteligencias múltiples” (Gardner, 2005, p.32).

En cuanto a la inteligencia emocional, la misma tuvo gran difusión a nivel social a partir de mediados de los años 90, con el libro de Danielle Goleman: *Inteligencia Emocional* (1995); aunque la misma ya había sido tratada en un artículo de Salovey y Mayer (1990) en los años anteriores. La definición que presentan estos últimos es que la Inteligencia Emocional se considera la habilidad de identificar y manejar a las emociones y sentimientos tanto propios como de otras personas, pudiendo discernir sobre estos y de este modo utilizarlo para direccionar a los pensamientos y acciones. A su vez, Bisquerra (2012) plantea que los modelos de Inteligencia Emocional planteados por Salovey y Mayer y Goleman no coinciden, ya que los primeros lo estructuran a partir de los pilares de la percepción emocional, facilitación emocional del pensamiento, comprensión emocional y regulación emocional; mientras que Goleman se basa en el conocimiento de las propias emociones, manejarlas, automotivarse, reconocer las emociones de otros y constituir relaciones personales favorables. Asimismo, trasciende este debate de cuál modelo puede resultar más indicado poniendo el enfoque en un acuerdo en común: las competencias emocionales, pertinentes para el aprendizaje de todas y todos. En este sentido, se comprende que las competencias emocionales son “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra & Escoda, 2007, p.69). Bisquerra plantea las competencias emocionales según el modelo de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP) de la Universidad de Barcelona dado que ha resultado exitoso en su empleo en la educación (Bisquerra, 2009, citado en Bisquerra 2012); se distingue en competencias como: para la vida y el bienestar, conciencia emocional, regulación de las emociones, autonomía emocional y habilidades socioemocionales (Bisquerra, 2012). A su vez, señala que las competencias emocionales se pueden desarrollar a través de la educación emocional.

### **Educación emocional:**

En la vida de los seres humanos, las emociones (López Cassá, 2005) están presentes a cada momento, en toda experiencia, en todos los ámbitos (ej: familia, escuela, trabajo) desde los inicios; siendo un aspecto primordial en la conformación de la personalidad y en las formas de relacionarse. Las emociones tienen influencia directa en los procesos evolutivos, como por ejemplo en los apegos, en la comunicación, en los conocimientos, en la toma de decisiones, entre otros (López Cassá, 2005).

Con respecto a la relación entre las emociones y la educación, se puede observar partiendo de orígenes muy antiguos que Platón señalaba a las emociones y a la disposición emocional como un factor de primordial importancia para la educación; ya que este aspecto resulta determinante para la capacidad de aprendizaje de los alumnos (Hernández y Dévora, 2018). En cuanto a la educación tradicional, la valoración de las emociones ha estado desplazada y con el enfoque puesto en el conocimiento, siendo ambos aspectos de suma relevancia (López Cassá, 2005). Bisquerra (2012) reafirma esta cuestión trayéndolo a la educación del siglo XX expresando que “se ha centrado en el desarrollo cognoscitivo, donde la adquisición de conocimientos ha ocupado la mayor parte del currículo académico” (p.8). A modo de beneficiar a las personas y el desarrollo integral de las mismas, corresponde que las emociones sean tomadas como otro aspecto de importancia a educar (López Cassá, 2005). Esta autora considera que educar “significa contemplar el desarrollo integral de las personas, desarrollar las capacidades tanto cognitivas, físicas, lingüísticas, morales, como afectivas y emocionales. Así pues, las emociones también deben ser educadas y la escuela forma parte de ello” (López Cassá, 2005, p.155).

Desde que la inteligencia emocional fue reconocida a nivel macro en lo social y tratada por diversos autores, la educación emocional resulta como una vía de solución a un amplio repertorio de problemáticas tanto en lo personal como en lo social (Marina, 2005).

A modo de ahondar en la educación emocional, se proseguirá con los planteos de un especialista en esta área: Rafael Bisquerra (2012). El mismo describe que la educación emocional es un tipo de educación que toma a las competencias emocionales y su desarrollo como pilar fundamental para el desarrollo humano; por lo que busca potenciarlo, siendo una capacitación para la vida cuyo fin es que el bienestar de las personas tanto a nivel individual como social se vea incrementado (Bisquerra, 2000, citado en Bisquerra, 2012). El autor explica

que se trata de un proceso que “se propone optimizar el desarrollo humano, es decir, el desarrollo integral de la persona (físico, intelectual, moral, social, emocional, etc.). Es por tanto una educación para la vida, un proceso educativo continuo y permanente” (Bisquerra, 2012, p.27). Asimismo, señala que la educación emocional cumple una función de prevención primaria inespecífica, pudiendo prevenir cuestiones de diversa índole como lo es la depresión, ansiedad, las adicciones, cuestiones de agresividad y violencia, suicidio, entre otras. Este tipo de prevención aspira a que las personas puedan disminuir sus vulnerabilidades a ciertos desórdenes (como los ya mencionados), o que directamente, estos no sucedan.

Continuando con los aportes de este autor (Bisquerra, 2012), identifica sobre la educación emocional algunos objetivos como los siguientes: para con uno mismo y las propias emociones, lograr ampliar el conocimiento sobre las mismas; desarrollar la capacidad de regularlas, de automotivarse y de provocar emociones positivas, es decir, agradables-placenteras. Por otro lado, para con los demás, reconocer el sentir del otro, sus emociones. Otros objetivos son enunciar de forma correcta y precisa a las emociones, aumentar la tolerancia a la frustración, que los efectos nocivos de las emociones displacenteras puedan prevenirse-deshacerse, transitar la vida desde una postura positiva y fluir. Sobre los medios de empleo de este tipo de educación, señala que los contenidos pueden variar dependiendo de las características de los aprendientes. Como temáticas referentes se encuentra el marco teórico de las emociones que contiene el concepto de las mismas, así como los tipos y características de las básicas (ej: alegría, miedo, enojo, angustia); y las manifestaciones afectivas (además de las emociones, los sentimientos, los ánimos, las alteraciones). Además de la prevención inespecífica, la educación emocional puede verse aplicada en cuestiones diversas como (Bisquerra 2012) en tomar decisiones, resolver conflictos, aumentar la calidad de la expresión y comunicación, el desarrollo del autoestima, y más vertientes que posibilitan el aumento del bienestar emocional, personal y consecuentemente social.

Que las emociones sean educadas implica que las mismas se validen, que se propongan estrategias de resolución de problemas, que haya empatía con el otro, claridad en la puesta de límites, vínculos de respeto; que las personas puedan amarse y aceptarse a sí mismas, expresarse y relacionarse de la forma más armoniosa posible (López Cassá, 2005).

Con respecto a la educación emocional en niños y niñas (Bach & Darder, 2002, citado en López Cassá, 2005), es a través de actitudes afectivas que se busca fomentar que los

pensamientos, emociones y acciones de los niños se den en cohesión, resolviendo lo que les suceda de forma cuidada, sin afectar sus autoestimas. En dicha educación se debe incluir educar emocionalmente también a los agentes involucrados en su educación y desarrollo, como los miembros de la comunidad educativa: familias, docentes, entre otros (López Cassà, 2005).

La maestra, psicopedagoga y doctora en ciencias de la educación Èlia López Cassà, plantea objetivos más específicos para la educación emocional en la educación infantil (López Cassà, 2005), los cuales son: que el desarrollo integral se vea favorecido; brindar estrategias para que las competencias emocionales se desarrollen a modo de equilibrar y potenciar el autoestima; que las actitudes respetuosas, tolerantes y prosociales resulten potenciadas, así como las capacidades de motivación y empeño para con las actividades; gestionar la impulsividad; que la frustración pueda ser manejada saludablemente al aumentar el umbral de tolerancia; conocerse así mismo y a los demás; que la cantidad y calidad de los intercambios grupales se vea favorecida a modo de mejorar el clima vincular de la clase, generando cohesión grupal; desplegar capacidades de relacionamientos satisfactorios para con uno mismo y los demás. Asimismo, como contenidos para la educación emocional en educación infantil plantea: consciencia emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades socio-emocionales, habilidades de vida, aclarando que aunque se identifiquen por separado, estos se trabajan desde una visión holística, integral, conjunta.

Por otro lado, la educación emocional es una forma de favorecer la participación y autonomía infantil.

### **Participación y autonomía infantil:**

En primer lugar, la participación infantil como un proceso que tiende a acrecentar el poder de los niños y niñas en cuanto a la relación con el mundo adulto (Gaitán 1998, citado en De León, 2012); una experiencia tanto personal como colectiva que posibilita su implicación en cuestiones sociales, buscando la transformación de la realidad involucrada a través de la expresión, la comunicación, las palabras y acciones comprometidas (Novella, 2008). Esta definición puede ser ampliada al traer que Gaitán (1998, citado en De León, 2012) concibe a la participación infantil en relación directa con el protagonismo infantil, comprendiendo este como “el proceso mediante el cual se pretende que niñas, niños y adolescentes desempeñen el papel

principal en su propio desarrollo y el de su comunidad, para alcanzar la realización plena de sus derechos, atendiendo a su interés superior” (Gaitán, 1998, p.85, citado en De León, 2012, p.43). A lo largo de la historia, la participación infantil (Novella, 2008) ha resultado un importante referente en cuanto a:

(...) experiencias educativas antiautoritarias, activas, activistas y revolucionarias que hacían de la implicación de los niños un principio educativo que impulsase el crecimiento personal de los niños en un marco de libertad, de confianza en sus potencialidades (autonomía), de ejercicio de derechos y responsabilidades, de formación de valores democráticos, de compromiso en la colectividad. En definitiva, la participación infantil es la esencia del desarrollo personal, colectivo y comunitario. (Novella, 2008, p.78)

En este camino explicativo, Novella (2008) distingue entre distintos tipos de participación que ha definido junto a Trilla (Trilla y Novella, 2001, citado en Novella 2008), los cuales son los siguientes: participación simple, consultiva, proyectiva y metaparticipación. A continuación se desarrollarán estos conceptos planteados por dichos autores. La simple refiere a cuando los/as niños/as asisten a una propuesta a la que se podría denominar externa, como un evento y/o actividad, a modo de espectador, o a lo sumo ejecutor pasivo; sin haber estado involucrados en el armado-construcción de lo que se está vivenciando, dado que fue organizado externamente. A su vez, estas actividades han sido realizadas para ellos/as, para implicarlos y satisfacer sus necesidades, pero sin que los mismos hayan decidido sobre estas, sobre sus contenidos y/o desarrollos. En cuanto a la consultiva, da lugar a la implicación de los niños y niñas a través de la palabra, de que expresen su parecer respecto a cuestiones que les competen, que les estén afectando sea de forma directa o indirecta. A través de lo manifestado por los mismos se crean las propuestas, sean actividades, proyectos, entre otros.

Con respecto a la proyectiva, en esta los/as niños/as toman el lugar de corresponsabilidad de lo que se vaya a realizar. A diferencia de los otros tipos en los que se promueve generalmente desde un agente externo, los niños y niñas toman de forma activa la acción participativa siendo agentes de cambio. Se sienten corresponsables de los proyectos y comprenden la importancia de su implicación para su desarrollo y forma. De este modo se ponen en práctica las competencias que posibilitan la implicación desde un lugar cooperativo y autónomo. En esta línea, los/as niños/as resultan creadores de iniciativas participativas (Apple y Beane, 1997, citado en Novella, 2008). Este tipo de participación es más compleja que las

anteriores. Puede darse en las distintas fases de la propuesta a concretar, como en un primer lugar para definirla, determinar su sentido, objetivos. Prosiguiendo en un segundo lugar de diseñar, planificar, preparar, para luego (como tercer lugar) gestionarla, ejecutarla y controlar los procesos, y como último lugar, realizar la valoración. Más allá de estos cuatro momentos identificados, hay casos que pueden darse de forma no tan completa, asimismo lo importante es que los/as niños/as lo sientan, vivencien y asuman como algo propio, pudiendo realizar intervenciones desde dentro. Hay ocasiones en que los niños y niñas realizan las propuestas sin intervención de los adultos y otros casos en los que la intervención adulta aparece para acompañar, favorecer y potenciar, como por ejemplo en el desarrollo de competencias y expansión de las oportunidades de participar.

En cuanto al papel del adulto, el mismo debe estar en apertura, dispuesto a modificar el proyecto, reformular y reformar lo que sea necesario en base a lo indicado por los niños y niñas, y que los mismos puedan manipular este, así como operarlo. Dichas modificaciones resultan indicadores de la participación infantil, en cuanto a la autenticidad y calidad de la misma. En este tipo de participación entran en juego una vasta variedad de aspectos motivacionales. Las experiencias de participación en iniciativas que tienen efectos y transformaciones en escenarios de lo cotidiano conllevan a una amplia satisfacción e impulso a seguir participando. Asimismo, los adultos deben prestar atención y cuidado para que las iniciativas puedan ser abordadas por los/as niños/as (evitando limitaciones y/o invalidaciones), y facilitarlas en cuanto a las posibilidades.

Como cuarto y último nivel descrito por estos autores, la metaparticipación es la más compleja de todas. En esta niñas y niños toman el lugar de pedir, exigir y/o generar nuevos espacios, así como mecanismos para participar. La participación aparece como el objetivo de participar. Esto puede darse de dos maneras que a su vez se complementan e interrelacionan. En primer lugar, refiere a la acción de reivindicar, reconocer sus derechos y en esta línea pedir y/o exigir tomar parte en cuestiones que les afecten, pudiendo expresar sus pareceres a modo de incidir pertinentemente en las mismas. Este primer aspecto de este tipo de participación, toma como contenido a los espacios y canales que posibilitan el ejercicio de los derechos, así como las competencias, tanto individuales como colectivas, para que estos verdaderamente se cumplan. En segundo lugar, refiere a las posibilidades de dialogar, analizar, reflexionar y valorar a la misma participación, así como sus iniciativas y procesos, tomando aspectos como lo que favorece o dificulta a modo de mejorarla; es decir, poder sentir, pensar y revisar a la participación, sus medios y condiciones de cómo se está llevando a cabo.

Acompañar a los niños en el ejercicio de sus derecho a participar es una tarea fundamentalmente educativa. Consiste en facilitarles la adquisición de las capacidades necesarias para participar. Se trata de determinadas actitudes (la de querer involucrarse en lo que a uno le afecta y la de la tolerancia para aceptar que los demás también actúen) y también de ciertas capacidades para expresarse para dar forma comunicativa eficientemente a los intereses, las opiniones y los deseos y para ponerse de acuerdo, negociar, consensuar. (Novella, 2008, p.86)

A modo de síntesis de los aportes planteados por los autores, se toma a la participación infantil como una forma de empoderamiento para los niños y niñas con respecto a sus desarrollos, sus procesos, sus caminos, en cuanto a poder decidir, proponer y expresarse; a modo que el parecer de los mismos, así como su implicación y accionar, es de primordial importancia para crear, guiar y concretar las propuestas que les conciernen. Esto da lugar a que puedan llevar a cabo diversos tipos de actividades y proyectos en el entorno social, aumentando progresivamente su autonomía y toma de responsabilidades.

Con respecto a la autonomía infantil, la doctora Chokler (2010) señala que la misma está presente en las personas desde bebés. La concepción de autonomía que plantea esta autora se compone de las siguientes condiciones. Que las personas ya desde bebés, y en este caso enfocado hacia los/as niños/as, en el curso de su actividad espontánea: pueda emplear su capacidad de acción sobre la base de la iniciativa propia; tenga cualidades biológicas, cognitivas, emocionales, funcionales maduras con respecto al esquema de acción propuesto; asimismo, se posiciona desde la sorpresa y el cuestionamiento en cuanto a las experiencias de descubrimiento, así como el tipo de cuestionamientos que realiza evidencian sus intereses y el grado de maduración global; a su vez la disponibilidad y las experiencias adquiridas le posibilitan anticiparse a los efectos según su compuesto de vivencias y los sentidos que le ha atribuido a sus acciones; esto posibilita la toma de decisiones, de elecciones sobre la base de tener disposición y la capacidad de procesamiento de información oportuna para la organización y reajuste del propio proyecto de acción. (Chokler, 2010)

El individuo es considerado autónomo cuando presenta la capacidad de dirigir su vida, regulando sus comportamientos responsablemente (Castro, 2011). Para ahondar en esta temática, se proseguirá a través de los planteos de la psicopedagoga, maestra, doctora en psicología y en el área de la teoría de la educación: Ana Castro (2011). Dado que la autonomía es un proceso que comienza en los inicios de la vida, es importante por parte del adulto poder

equilibrar la dinámica de dependencia-autonomía de manera adecuada a la maduración del niño, pudiendo transmitirle seguridad y confianza para este proceso. Desde este lugar, se posibilita que el niño pueda realizar sus actividades a la vez que su iniciativa es respetada, habilitando así el desarrollo de su capacidad autónoma. El tipo de educación infantil que plantea la autora apunta a la formación de sujetos autónomos, libres, que confíen en sí mismos y en sus posibilidades; que conozcan su entorno a su vez que presenten adaptabilidad a los cambios sociales. Por otro lado, que el niño pueda descubrir y conocer el entorno, vivir relacionamientos sociales, controlar lo motor y desarrollar lo emocional, son aspectos que resultan definitorios de la autonomía del mismo. En educación infantil, cuando se comienza a conquistar la autonomía, esta se enmarca dentro de las dimensiones de autonomía: motora, intelectual/cognitiva, moral, social y afectiva.

De parte del adulto, una actitud promotora de la autonomía de los/as niños/as es confiar en las capacidades de los mismos, realizando actividades con ellos en vez de por ellos. Específicamente sobre el rol docente, expresa que los docentes que crean ambientes en donde se promueve la autonomía, apoyando a los niños y niñas a desarrollarla y fortalecerla, resulta en mejoras de aspectos como: sus competencias, en las motivaciones, en la creatividad, en afrontar retos y en los procesamientos de información. Reeve (2006, citado por Castro, 2011) identifica conductas facilitadoras de la autonomía infantil en las aulas, las cuales son las siguientes: la escucha activa; en cuanto a la realización de actividades, concederle al niño la iniciativa y libertad en su accionar; conversar con los/as niños/as, posibilitar la exploración y manipulación a través de los medios de enseñanza; incentivar aspectos como la perseverancia y el empeño; reconocer y celebrar los logros y avances de los mismos; orientarlos dando pistas en la realización de actividades cuando resulte necesario; que la perspectiva de los niños y niñas sea reconocida y tomada en cuenta. Este tipo de conductas son favorecedoras en cuanto a “la creación de un ambiente seguro, afectivo y efectivo, de calidad y calidez que inducen al adulto a una actitud de reconocimiento de la competencia infantil” (Castro, 2011, p.8).

En cuanto a requisitos a nivel del centro educativo para la promoción de la autonomía infantil (Castro, 2011), se consideran: el placer y la ternura en las aulas, posibilitando el disfrute; el valor de lo cotidiano, tomando las actividades cotidianas como óptimas para que la autonomía se vea potenciada dado que además de conocerlas, resultan significativas; seguridad, afecto y confianza, tomando al afecto como base primordial para que el desarrollo de los niños y niñas se dé armoniosamente; que las emociones sean tomadas como fuente de conocimiento.

Para que la autonomía infantil sea posible (Chokler, 2010), es necesario tener en cuenta y respetar los ritmos particulares de cada niño, como lo son los ritmos evolutivos. Que el adulto habilite que el niño se maneje por sus propios medios, capacidades, conocimientos e intereses, resulta promotor de la autonomía a su vez que posibilita la confianza en sí mismo, en sus percepciones, decisiones y saberes, reconocer sus límites, entre otros aspectos favorecedores del desarrollo (Chokler, 2010). Por otro lado, las prácticas que no respetan las características particulares del niño generan una amplia variedad de consecuencias desfavorables como la dependencia, la agresividad, afectaciones en el autoestima, humillación y agobio por lo que “debería ser”, entre otras (Chokler, 2010).

A modo de continuar, se trae el método de educación y crianza de la Doctora Emmi Pikler, vivenciado en el instituto de Lóczy (David & Apell, 2009). En este se considera a la autonomía y la libertad como factores primordiales para que el desarrollo integral se dé en condiciones óptimas, primado de bienestar, y que a su vez la salud integral sea posible. En este sentido, el valor de la actividad autónoma es uno de los principios fundamentales de este modelo y desarrollar el gusto por la misma es considerado sustancial para la educación de cada niño y niña (David & Apell, 2009); descubriendo el gran placer que puede brindarle su propia actividad espontánea. Para esto, la intervención adulta de forma directa debe aparecer cuando resulte verdaderamente oportuno. Asimismo la intervención adulta aparece de forma indirecta, la presencia atenta y contenedora acompañando, le reconoce y expresa sus logros. El adulto da lugar a situaciones en línea con los intereses y posibilidades del niño para situar al mismo. En estas el niño puede experimentar, acumulando experiencias que favorezcan su desarrollo. Se habilitan espacios seguros para el niño con las condiciones adecuadas para posibilitar la libertad de movimiento y que el mismo experimente mediante su iniciativa y actividad espontánea (David & Apell, 2009). Se agrega que para que “su actividad adquiera significado es preciso que nazca siempre de la propia iniciativa del niño, en una suerte de automotivación reforzada incesantemente por el resultado obtenido” (David & Apell, 2009, p.24). A su vez, ofrecer condiciones adecuadas va de la mano con conocer las características y necesidades específicas de cada niño. A través de estas autoras, se señala nuevamente la importancia del respeto hacia la singularidad del niño y de sus ritmos naturales. La actividad autónoma genera satisfacción y posibilita la progresiva toma de responsabilidades, así como el desarrollo de la creatividad. Siempre que se entra en contacto con el niño es habilitando un papel activo de su parte. Se fomenta su participación siendo vía de ayuda a su autopercepción, autoconocimiento y expresión, lo cual le afirman como persona. A su vez, en este método el

juego libre ocupa un lugar muy importante en la vida de los niños y niñas, denotando así la importancia del mismo en estos procesos.

En otro sentido, Angelo y Medina (1997) señalan que resulta pertinente para favorecer la autonomía, que las propuestas para niños y niñas tengan sentido para los mismos, lo que a su vez estimula los deseos de participar. Estas autoras expresan que la autonomía infantil se evidencia cuando los comportamientos de los niños y niñas se direccionan en la realización de proyectos en línea con sus intereses, el descubrimiento para su realización, la imaginación de posibilidades, la aceptación de las dificultades que pudiesen haber, la creación de diversas alternativas, reconocer los límites y tomar progresivamente responsabilidades. Las posibilidades de aprendizaje se vuelven exitosas en base a sus propios deseos, dan lugar al despliegue de curiosidades, se instauran sentimientos de seguridad para la interacción e indagación del entorno (Angelo y Medina, 1997). Por otro lado, señalan que cuando la autonomía no se fomenta, puede traer como resultado dependencias, la necesidad de un otro para hacer lo que se podría realizar por los propios medios, siendo una limitante para el aprendizaje. Además de generar intolerancia a la frustración, falta de creatividad, falta de deseos propios, sentimientos de angustia e inseguridad, entre otras consecuencias desfavorables (Angelo y Medina, 1997).

Habiendo realizado el desarrollo de los conceptos anteriormente planteados, cabe proseguir a los movimientos pedagógicos realizados para que en la educación y en las escuelas los mismos sean tomados y aplicados.

### **Escuela Nueva:**

A continuación se desarrollará lo que es la Escuela Nueva a partir del artículo de Narváez (2006). La Escuela Nueva es un movimiento renovador, de renovación pedagógica que nace en contraposición a la educación tradicional a finales del siglo XIX en Europa y se extiende en varios lugares del mundo. Se consideran como autores iniciadores de este movimiento a Rosseau, Froebel y Pestalozzi, mencionando a su vez que otros autores anteriores podrían ser tomados como precursores, incluyendo autores de la antigüedad. Es un movimiento pedagógico en el cual la autoformación y la actividad espontánea de los/as niños/as son valoradas (Gadotti, 2000, p.147, citado en Narváez, 2006). A contracorriente de las pedagogías basadas en el formalismo, la disciplina, la memorización, la competitividad, el

didactismo y el autoritarismo, la Escuela Nueva se enfoca en los/as niños/as y sus intereses espontáneos; toma el lugar de reivindicar la dignidad, la significación y el valor de la infancia, y pretende brindar un fortalecimiento de sus actividades, de la libertad y de la autonomía (Palacios, 1978, citado en Narváez, 2006).

Este movimiento se conformó por una amplia variedad de aportes en cuanto a experiencias y autores de diversas partes del mundo, Cousinet (1959 citado en Narváez, 2006) lo categoriza en tres corrientes llamadas: la mística, la filosófica y la científica. La primera es considerada de mayor fuerza e identifica a Rosseau como destacado inspirador de la misma. En relación a autores de la antigüedad tomados como precursores de la nueva pedagogía se menciona a Sócrates, Platón, Montaigne, San Agustín, entre otros (Foulquié, 1968, citado en Narváez, 2006). Con respecto a Rosseau y sus planteos sobre la infancia, la reconoce como un estado imprescindible, el estado perfecto de la naturaleza, con un valor y fin en sí mismo, rompiendo con la infancia como mero medio de pasaje para la adultez. En cuanto a autores que realizaron aportes a la Escuela Nueva con sistemas educativos más completos, métodos y técnicas concretas basadas en largas observaciones, se trae a Maria Montessori, Ovide Decroly, Roger Cousinet, Célestin Freinet, entre otros. A su vez, se señala el aporte de “aprender haciendo” del educador norteamericano John Dewey, correspondiente a la corriente filosófica, quien concebía a la educación desde la experiencia y su reconstrucción-reorganización permanente. Dewey (1995 citado en Narváez, 2006) señala al interés como aspecto de suma importancia a destacar en la educación, considerándolo como fuerza impulsora.

Este tipo de escuela da lugar a que los niños y niñas intervengan en su propia educación. A través de Filho (1964, citado en Narváez, 2006) se distinguen 4 principios del movimiento Escuela Nueva: corresponde que el educando disponga de libertad y que su personalidad sea respetada; que la acción educativa y su comprensión funcional sea admitida desde una perspectiva tanto individual como social; que el aprendizaje simbólico sea comprendido en situaciones de vida social; se toma la diversidad de los/as niños/as y sus características. En relación a dichos principios se mencionan 5 métodos de los más conocidos: Método Montessori, Método Decroly, Método Dewey (de los proyectos), Método Cousinet (trabajo libre por grupos), y Método de Freinet (Métodos).

Por otro lado, Jiménez (2009) menciona también al Método Waldorf (entre otros), y expresa que la Escuela Nueva considera que el niño puede educarse a sí mismo, por esto es

que la experimentación, la actividad espontánea y los talleres son privilegiados; a su vez que el maestro es tomado como mediador de los procesos pedagógicos. Sobre los aportes de Rosseau a este movimiento, Jiménez (2009) agrega que se comprende al niño como un ser independiente, por lo que su desarrollo debe ser espontáneo y natural. Como otros aportes que constituyeron la consolidación de la Escuela Nueva, menciona al darwinismo, a Pestalozzi, Froëbel y Herbart. El primero en cuanto a la supervivencia de las especies, las de mayor desarrollo prevalecen mientras que la pasividad es una condena a la extinción. Con respecto al segundo, su señalamiento a las capacidades de los niños para educarse a sí mismos y la importancia de respetar los procesos naturales que se presenten en sus desarrollos. El tercero aportó con la reivindicación del juego, reconociendo su importancia. El último expuso que para que algo pueda ser aprendido es necesario que sea de interés (Zubiría, 2006, citado en Jiménez, 2009).

Por otro lado, más allá de la diversidad de modelos pedagógicos de la Escuela Nueva, todas tienen un objetivo en común (Jiménez, 2009) que es preparar a los niños y niñas para la vida mientras que sea feliz en su presente. Es decir que como objetivo aparece la felicidad de los mismos. Otro objetivo mencionado es la socialización. Otras características de la Escuela Nueva planteadas por esta autora tomando de base a Zubiría (2006, citado en Jiménez, 2009) son las siguientes. En cuanto a los contenidos curriculares, ya que se busca preparar al niño para la vida, los contenidos curriculares deben estar relacionados a la vida misma del niño. Los contenidos educativos y su organización se basan en primer lugar en lo simple y lo real, para luego pasar a lo complejo y abstracto. Como metodología de aprendizaje se toma al niño como generador de su conocimiento, por lo que el mismo tiene un papel central, así como la experimentación, la manipulación y las vivencias. La evaluación se da de manera integral, evaluando al niño en base a su progreso individual, por lo que no se sostiene la competencia entre educandos.

En estrecha relación con este movimiento, se identifica a las pedagogías críticas, las cuales surgen en el siglo XX.

### **Pedagogías críticas:**

Se proseguirá desarrollando sobre las pedagogías críticas a través del artículo de Santamaría-Rodríguez et al (2019). Se reconoce como base de las mismas a las teorías críticas de las Escuelas de Budapest y Frankfurt (Maldonado, 2011 citado en

Santamaría-Rodríguez et al .,2019). Con respecto a la primera, muestra el procedimiento de comprender y de ese modo actuar, concibiendo que la forma adecuada de sentir, pensar y actuar es comprendiendo lo macro (universal-social-histórico) y lo micro (personal-singular). En tal sentido, impulsa a lo democrático en la participación, en las interacciones y en la comunicación en espacios más abiertos de aprendizaje (Maldonado, 2011 citado en Santamaría-Rodríguez et al .,2019). En cuanto a la segunda, procura que los sujetos se liberen de lo denominado el marco clásico del saber, por lo que abre a analizar críticamente al positivismo, a la educación, al psicoanálisis, entre otras cuestiones pertinentes al asunto (Maldonado, 2011 citado en Santamaría-Rodríguez et al .,2019). La teoría de la Escuela de Frankfurt pone en cuestionamiento a la configuración hegemónica presente en la realidad social a través de una praxis crítica, reflexiva, dialéctica y autónoma. De este modo busca develar la alienación de las personas y propiciar la emancipación de las mismas. Se destaca su praxis de transformación social en cuanto al orden instrumental.

Ambas escuelas coinciden en cuestiones esenciales como dar lugar a que los sujetos se concienticen sobre los órdenes sociales, políticos y económicos establecidos; así como concebir que es posible que las personas se empoderen y que la sociedad se transforme a través de la lectura crítica sobre sus ideologías. A su vez, dichas necesidades son posicionadas a partir de la praxis de las personas en sus entornos, en sus realidades. Estas teorías buscan romper con la dominación del pensamiento. Las teorías críticas de dichas escuelas fueron base para las pedagogías críticas al tomar al acto educativo como medio para que las personas en su circunstancia histórica y cultural puedan emanciparse a nivel intelectual, social y democrático (Mclaren, 2015, citado en Santamaría-Rodríguez et al .,2019).

Las pedagogías críticas son problematizadoras y dialécticas, reconocen el papel de reproducción social y cultural que ocupan las escuelas definidas por las macro-estructuras. Dichas pedagogías como una vía de emancipación para los sujetos al señalar modos de apropiación y transformación de la realidad mediante criterios de concientización, brindando otra vía con respecto a las pedagogías que someten y enmascaran a las personas y sus capacidades (Adorno, 1998, citado en Santamaría-Rodríguez et al .,2019). Giroux (2013, citado en Santamaría-Rodríguez et al .,2019) expresa que este tipo de pedagogía aspira a que la escuela sirva como medio de construcción social y de que las personas puedan realizarse como intelectuales transformativos. De este modo, busca deshacer las dinámicas dominantes del vínculo docente-educando ya que el aprendizaje se da mediante la construcción de conocimientos, así como que la praxis transformadora sea concebida (Maldonado, 2011, citado

en Santamaría-Rodríguez et al .,2019). A su vez que estén presentes permanentemente procesos de concientización-emancipación trascendiendo a la dominación (Adorno, 1998, citado en Santamaría-Rodríguez et al .,2019).

Como referentes norteamericanos de las pedagogías críticas se menciona a McLaren, Apple, Giroux. Dentro de este contexto Giroux (2004; 2008, citado en Santamaría-Rodríguez et al .,2019) plantea el cuestionamiento al modelo tecnocrático presente en la escuela y la sociedad, el acto educativo sostenido por la racionalidad, así como el afán de reproducción social. Dicha pedagogía busca que los intereses de las personas puedan ser atendidos mediante una óptica diversa, inclusiva y multicultural (McLaren, 1994, citado en Santamaría-Rodríguez et al .,2019).

En cuanto a las pedagogías críticas del contexto latinoamericano, se encuentran fundamentadas en los aportes pedagógicos de Paulo Freire, llamadas de educación liberadora. El mismo busca la transformación del acto educativo a través de la emancipación, humanización y concienciación de los sujetos, la implicación de los mismos en relación a sus contextos. De este modo posibilitar la transformación de la realidad en miras de un mundo mejor. Un mundo sin opresión, sin discriminación. Este tipo de pedagogía que pretende que los sujetos desarrollen una conciencia crítica, requiere de lo autocrítico ya que solo “en la medida en que descubran que “alojan” al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora” (Freire, 2005, p.42) , dado que mientras “vivan la dualidad en la cual ser es parecer y parecer es parecerse con el opresor, es imposible hacerlo” (Freire, 2005, p.42-43). Este tipo de pedagogía es vía al pensamiento crítico y a la reflexión auténtica, a modo de pensar y accionar, acción y reflexión, praxis.

Con respecto a la educación problematizadora, señala (Freire, 2005) que las personas vivan desde un empeño constante de percibir e identificar de manera crítica a su ser en el mundo, cómo sus seres están siendo, sus formas de manifestación y de existencia. A su vez que mediante estas prácticas problematizadoras se desarrolla el captar y comprender además de a sí mismo, al mundo; reconociéndolo como una construcción en continuo movimiento en vez de algo estático. En esta línea de desarrollo el autor señala que lo comprendido como mundo está en relación directa con la consciencia. Otro punto planteado por Freire es la dialogicidad, el diálogo, la palabra auténtica, tomada como otro elemento del activismo. El diálogo comprendido como el encuentro de seres humanos que pronuncian el mundo y pronunciar al mundo como un acto transformador del mismo, un acto creador (Freire, 2005). En este sentido, agrega como un fundamento importante del diálogo al amor, ya que posibilita el

intercambio horizontal, confianza hacia el otro. Sobre esto expresa que “no hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres (...) si no amo al mundo, si no amo a la vida, si no amo a los hombres, no me es posible el diálogo” (Freire, 2005, p. 108-109).

### **Otros planteos sobre nuevas formas de educación para niños y niñas:**

Siguiendo la línea de lo planteado por Freire de la importancia del amor para el intercambio humano dentro de las pedagogías críticas, cabe traer los aportes de Carolina Anastasiadis (2021); la cual considera al amor como base clave para la educación y la crianza, señalando a su vez que los educandos precisan amor para aprender. Anastasiadis es una autora uruguaya, licenciada en Comunicación Social, educadora en apego y educadora de padres en Disciplina Positiva en Familia, comunicadora de la actualidad sobre crianza y educación para niños y niñas. La misma expresa la importancia de descubrir el ser, educar en el ser, tanto para la vida misma de las personas como para la educación de los niños y niñas, acompañarlos y ayudarlos a vivir en el ser. A su vez trae los aportes de Tolle (1997) para describir que el ser es “su propio ser más profundo, como su verdadera naturaleza (...) el verdadero sí mismo” (Tolle, 1997, citado en Anastasiadis, 2021). La autora expone la frase de Sócrates de “conócete a ti mismo” a modo de traer a conciencia eso que nos constituye esencialmente, como vía de habitar el ser. Asimismo, señala los aportes de otro filósofo del siglo XX Heidegger, el cual habla de vivir una vida auténtica, ser uno y trascender las expectativas del entorno (ej: familiares, sociales, culturales); dado que las personas terminan apropiándose de esos mandatos, derivando en una vida inauténtica. Para dicho filósofo la vida auténtica es vivir en libertad, y se alcanza la autenticidad al reconocer los mandatos manifiestos haciéndolos conscientes. Una vida auténtica conlleva el conocimiento del ser y que el hacer vaya en esta línea (Anastasiadis, 2021).

Otro punto clave planteado por la autora es el de valorar las diferencias, lo único de cada persona. En cuanto a esas características únicas que cada uno tiene, trae los aportes de Ken Robinson (2017, citado en Anastasiadis, 2021) especialista en educación, así como en creatividad e innovación. El mismo ha trabajado largo tiempo para que la educación se transforme y que el foco de esta sea cambiado hacía descubrir en cada persona lo que él denomina: el elemento. En este sentido, se expresa que descubrir el elemento requiere de conocernos a nosotros mismos, a nuestras aptitudes, habilidades, pasiones, talentos. Es

encontrar el don y emplearlo, por lo que al hallar el don y pulirlo se está en el elemento, lo que deriva en sentirse realizado y en potente bienestar. Asimismo, entrando en el don se conecta con el ser, esa esencia única que cada uno tiene. Se mencionan algunos conceptos que ayudan a que cada persona pueda encontrar su don: pasión, libertad, intuición, felicidad, mentoría, conexión. En tal sentido, señal de que entramos en el elemento es sentirse en autenticidad y libertad. Desde el lugar del adulto, ayudar al niño a que encuentre su don, su elemento (Anastasiadis, 2021). En esta línea, entrar en el elemento es a su vez, el mejor aporte que le podemos brindar al colectivo. Robinson (2013) expone que encontrar el elemento implica por un lado exploración del mundo interior, y por otro lado exploración de las oportunidades del exterior. El autor señala que descubrir nuestro elemento y habitarlo deriva en vivir la vida de forma verdaderamente apasionante, repleta de sentido.

Retomando los aportes de Anastasiadis (2021) de educar en el ser, conlleva a que la educación implique que tanto niños como adultos miren hacia su interior, en conexión con su verdadero poder; señalando que la educación hasta ahora ha estado llevando la mirada hacia el exterior sin prestar atención al ser. La misma expresa que en una jornada sobre educación en la que se reunieron diferentes tipos de profesionales (pedagogos, científicos, pensadores, neurocientíficos) de varios países, destacados en sus áreas, se dialogó sobre las problemáticas manifiestas de las aulas. Más allá de las diferentes áreas y métodos, se logró llegar a la conclusión conjunta de que se trata de un nuevo paradigma en la educación; en el que se presenta la necesidad de retornar el foco hacia la esencia humana, considerada la tecnología de mayor poder, lo único que carece de fecha de caducidad. Anastasiadis (2021) al intercambiar con el psiquiatra infanto-juvenil argentino Christian Plebest involucrado en temas de educación, llegaron a la conclusión de que lo importante es la educación en el amor. En esta línea identifican el poder facilitarles el autoconocimiento y el auto-amor a modo de posibilitar que el niño sienta confianza e impulso a descubrir nuevas posibilidades y soluciones; aprender a resolver problemas con las habilidades humanas de la creatividad, la intuición, la empatía, la imaginación.

Plebest (Anastasiadis, 2021) propone educación para niños/as en conocimientos para la vida, dado que a eso lo considera sabiduría, y el resto tiene fecha de expiración. Anastasiadis (2021) realiza una entrevista a Plebest para ahondar en el planteo del mismo sobre que ser, el amor y la educación son conceptos que van de la mano. Se encuentra otro paralelismo con Freire dado que este psiquiatra considera a la comunicación, colaboración y cooperación en relación directa con el amor. Dichas habilidades las considera una inteligencia, espirituales y

como base en lo humano (inclusive a nivel biológico, biología humana del amor, nombrada también por Maturana). A su vez aclara (desde los planteos de Maturana) el considerar al amor no solo como un sentimiento, sino como legitimar al otro en lugar de negarlo, siendo clave para vivir en sociedad. De este modo se expresa al amor como la inteligencia más elevada, la cual posibilita bienestar y conexión con uno mismo y con los demás. Se señala que lo que se recibe del exterior, como es en el caso de la educación, va construyendo la narrativa interna en base a eso que recibimos, narrativa interna que monta nuestras vidas. En tal sentido, los que reciben cultura de amor su narrativa interna irá en esa línea, lo mismo sucede cuando se recibe competitividad (Anastasiadis, 2021).

La autora plantea a la nueva educación como el tomar contacto con eso que ya somos, con la propia sabiduría interior, con el ser, con las habilidades humanas propias como los dones, el amor, la gratitud. Es a su vez una educación que requiere de que el adulto inspire al niño, siendo el adulto mismo el que debe ser lo que quiere darle al niño, en vez de entregarle un conocimiento dado. Se señala que los niños aprenden más de lo que transmite la presencia del adulto que de lo discursivo. Plebest (Anastasiadis, 2021) plantea a la educación como el descubrimiento de las propias potencialidades (colaboradoras, bondadosas, cooperativas, amorosas) y así concretarlas en el exterior. Se menciona que dichas potencialidades se encienden cuando hay un otro (el adulto) que ya las ha encontrado y puede mostrarlo desde el ejemplo, por lo que educar es inspirar. Este psiquiatra considera que el humano está diseñado en su naturaleza para dar y recibir amor, y cuando se educa en esta línea, afloran las capacidades humanas más elevadas. Se trae la pertinencia de que el adulto se encuentre atento, escuchando desde una perspectiva de libertad, sabiduría que habilita el respeto por el proceso de los/as niños/as. El amor tomado como atención consciente, dejar ser y acompañar sin obstaculizar al proceso natural. La autora plantea al amor como vibración y resonancia empática, señalando que al comunicarnos con un otro, antes que las palabras está la resonancia, ese sentir al otro y la información que se despliega desde allí, comunicación de ser a ser. Al expresar de Plebest:

(...) esa intención que viaja en la emoción de la voz del adulto es amor que llega al niño. No es la palabra, sino el tono de voz; porque ese bebé descifra el amor en ese tono, en la postura, en los cuidados de movimiento, en el olor nuestro por lo que segregamos. En esas sutilezas se expresa la vibración del amor. (Anastasiadis, 2021, p. 90)

Dada la importancia tratada sobre el amor y la intención, cabe traer un experimento que emplea Cristian Plebest (Anastasiadis, 2021) a modo de demostración del poder de la intención. Este consiste en poner tres tarros de arroz hervido con agua, poniendo etiquetas a cada uno, en igual condiciones de luz y temperatura pero en diferentes sitios del lugar. Uno con una etiqueta hostil (ej: insulto), otra neutra (no se le pone nada) y otra amorosa (ej: te amo). A su vez, pide que a los tarros se les trate en concordancia con la etiqueta que llevan. Durante un mes tienen que mirarlos, sentir y actuar con cada uno acorde a eso. Con el pasar del tiempo, la neutra que recibió indiferencia, es la que peor queda. La de etiqueta hostil queda en descomposición, olor y hongos pero en menor grado y la de etiqueta amorosa permanece en perfecto estado. Dichos resultados se dan en base a las intenciones, palabras y actitudes que han tomado con estos, demostrando así el poderoso efecto de las mismas, el efecto de las vibraciones que se emanan.

Por otro lado, Anastasiadis basándose en la entrevista realizada a Plebest, trae otro punto importante para la educación: las miradas, miradas apreciativas que habilitan, empoderan, dotan de amor, confianza y valor a ese niño. Miradas que tienen el enfoque en el ser, generan entusiasmo y son de beneficio tanto para el que lo da como para el que lo recibe. A su vez, plantea una práctica para la educación y como vía de contacto con el ser, con el mundo interior: la meditación, y en especial la de mindfulness (atención plena); la cual puede favorecer aspectos como la salud emocional, el autoconocimiento, la autoconexión y el aprendizaje. De este modo la trae como una vía para ayudar a los/as niños/as a que puedan vivenciar y vivenciarse en compasión, paciencia, amor y creatividad.

Por otra parte, el autor y comunicador dedicado a transformar la educación Borja Vilaseca (2022) plantea revolucionar la educación, un cambio en el paradigma educativo, un pasaje de la Era Industrial a la Era del Conocimiento; considerando que la época actual es una época de transición. El autor explica a la primera Era como obsoleta y con respecto a la segunda considera como primordial fuente de riqueza al conocimiento, a los talentos, las pasiones, la creatividad, la inteligencia; dado que son aspectos que señala no automatizables, propios de nuestro interior. Este cambio implica ver a los niños desde otra perspectiva, verlos por lo que verdaderamente son, como semillas de flores únicas e irrepetibles, a las que hay que darles las condiciones adecuadas para que desplieguen sus potencialidades de forma natural y orgánica. A su vez, este nuevo tipo de educación se da sin imposiciones y/o obligaciones, se deja de utilizar las calificaciones, los deberes, los exámenes. El mismo expone casos en los cuales niños consideraban su autoestima en base a las calificaciones.

Como siguientes pilares fundamentales plantea a la educación emocional y educación espiritual. La primera en relación a posibilitar el desarrollo de la inteligencia emocional, capacidad para resolver los problemas y conflictos emocionales por los propios medios; así como tomar la información que nos otorgan las emociones. A su vez como medio de búsqueda interior, de autoconocimiento, buscar y encontrar la felicidad adentro, bienestar profundo. En relación a la segunda, fuera de todo sentido religioso, señala que posibilita encontrar el sentido de vida, la dirección, el propósito; el silencio, la meditación, las sensaciones sutiles, la sabiduría, leyes y principios que escapan de lo racional, una comprensión que se alcanza a través del autoconocimiento. De este modo ampliar las formas de ver y percibir la vida. El autor considera de suma importancia el poder tomar mayor responsabilidad sobre uno mismo, habilidad de responder ante la vida. En esta línea, concibe la educación como desplegar el potencial interno. Vilaseca (2022) plantea otro punto en el cual el funcionamiento escolar sea desde habilitar un espacio en el cual niños y niñas elijan voluntariamente ir a vivir su experiencia educativa, por ser esta disfrutable, de estimulación y juegos. Con aulas diversas como por ejemplo: una con prácticas meditativas, otra con artes y despliegue de la creatividad, otra para montajes de proyectos, entre otras. Desde un aprendizaje horizontal, con adultos facilitadores para las experiencias y conocimientos de los niños y niñas, que a su vez aporten mediante el ejemplo.

### **La meditación:**

Dado que Bisquerra (2012) menciona a la meditación como herramienta para la educación emocional (así como la respiración, afirmaciones positivas, entre otras), Robinson (2013) como herramienta para encontrar el elemento, Vilaseca (2022) y Anastasiadis (2021) como herramienta para la educación con múltiples beneficios para los niños y niñas, cabe ahondar en esta cuestión. A su vez, la meditación además de beneficiar a los niños en su aprendizaje, también es de beneficio para los adultos involucrados en la crianza y/o educación de los mismos. Anastasiadis (2021) expresa el caso de Magalí Fernández, docente que luego de casi 30 años de docencia reconoció que la clave para poder ayudar a los niños era su propio trabajo personal, tomando como medio al mindfulness. El mindfulness es una herramienta para tomar consciencia de lo que sucede, tanto a nivel interior como exterior durante las experiencias, permitiendo mayor claridad y comprensión sobre uno mismo y la vida (Raij, 2018).

Magalí Fernández (Anastasiadis, 2021) expresa que el mindfulness ayuda a los niños a manejar sus deseos, habilita a la conexión con el cuerpo, con las sensaciones y las emociones que el cuerpo muestra. En tal sentido, continúa señalando que la incorporación del mindfulness como herramienta de vida para los niños les ayuda a reconocer sus emociones y manejarlas; dejando que las emociones desagradables pasen en vez de aferrarse a ellas, con el foco en el presente. De este modo lleva el enfoque de lo intelectual a los sentidos, permitiendo mayor capacidad de maravillarse con la vida. La misma agrega que el mindfulness trabaja sobre sentidos de falta, como por ejemplo el de no ser suficiente. Fernández (Anastasiadis, 2021) expone que la herramienta del mindfulness ayuda tanto a niños como a padres a reducir el estrés a su vez que les empodera en habilidades importantes para la vida como soltar cuestiones que escapan de su control, la paciencia, la confianza; lo cual es primordial para alcanzar un óptimo aprendizaje además del balance emocional.

Eline Snel (Anastasiadis, 2021) explica los beneficios que tiene el mindfulness en los/as niños/as, los cuales son los siguientes. Los mismos alcanzan mayor atención hacia la calma y la inquietud (por ejemplo: dándose cuenta de esta última en conductas como el balanceo del cuerpo constante). Las funciones ejecutivas del cerebro resultan incrementadas (consciencia en la atención, control de impulsos, potencia el aprender y la memoria sobre dicho aprendizaje, a desarrollar la inteligencia emocional y el sentido en cuanto a conectar consigo mismos y con los demás). Asimismo, posibilita mejoras en los estados de ánimo y en los manejos de conducta a su vez que logra aumentar la atención en cuanto a la amabilidad consigo mismos y los demás. Se aprende a tomar a los pensamientos sólo como pensamientos, dejándolos de escuchar o creer cuando aparecen por ejemplo auto-denigraciones, comprendiendo que la verdad va por otro lado. Esta herramienta es considerada de amplia utilidad para la vida cotidiana ya que además de reducir el estrés, también trabaja sobre la ansiedad, los miedos y la falta de confianza consigo mismo.

Los estudios del doctor en neuropsicología Richard Davidson (Anastasiadis, 2021) muestran que las prácticas contemplativas de la mente realizadas de forma sistematizada posibilitan que la función del cerebro así como su estructura, cambien. La autora expresa que hay innumerables estudios que tratan sobre la meditación y su impacto en las emociones, en el cuerpo y en los niveles de bienestar. Annie Marquiere (2012, citado en Anastasiadis, 2021) es una francesa estudiosa del órgano del corazón, la cual afirma que “está demostrado que cuando el ser humano utiliza el cerebro del corazón, crea un estado de coherencia biológico, todo se armoniza y funciona correctamente, es una inteligencia superior que se activa a través

de las emociones positivas” (2012, citado en Anastasiadis, 2021, p.112). Se trata de un potencial inactivo, al cual se puede acceder “cultivando las cualidades del corazón: la apertura hacia el prójimo, el escuchar, la paciencia, la cooperación, la aceptación de las diferencias, el coraje” (Marquiere 2012, citado en Anastasiadis, 2021, p.112); y otros aspectos como:

Tomando la posición de testigos, observando nuestros pensamientos y emociones sin juzgarlos, y escogiendo las emociones que nos pueden hacer sentir bien. Debemos aprender a confiar en la intuición y reconocer que el verdadero origen de nuestras reacciones emocionales no está en lo que ocurre en el exterior, sino en nuestro interior. Cultive el silencio, contacte con la Naturaleza, viva períodos de soledad, medite, contemple, cuide su entorno vibratorio, trabaje en grupo, viva con sencillez. Y pregunte a su corazón cuando no sepa qué hacer. (Marquiere 2012, citado en Anastasiadis, 2021, p.112)

Anastasiadis (2021) encuentra similitudes de lo planteado por Marquiere con los fundamentos del Mindfulness, los cuales son: evitar juzgar, evitar forzar, la paciencia, dejar ir, la aceptación, la confianza, mente de principiante.

Por otro lado, Robinson (2013) toma la meditación como herramienta para encontrar el elemento en cada persona dado que permite tomar perspectiva, habilitar estados más profundos de consciencia, abrir a la conexión con uno mismo y así identificar lo que es genuino. La define como un proceso el cual consiste en proporcionar calma mental y “recrearnos en el tranquilo flujo de nuestro ser. Es una forma de apaciguar las exigencias que el mundo exterior nos plantea, permitiendo a nuestra esencia existir y respirar” (Robinson, 2013, p.29). A su vez trae que algunas opiniones mencionan al yoga como el mejor método.

### **Instituto escogido: LAJAU**

De este modo, resulta culminado el recorrido teórico y se continúa con el trabajo de campo realizado. Para este se ha escogido un instituto dentro de la realidad uruguaya con el fin de ilustrar los conceptos desarrollados anteriormente. La información expuesta a continuación fue recabada a través del método bola de nieve, realizando entrevistas a fundadoras y docente de un centro educativo en Montevideo llamado LAJAU.

En primer lugar, el instituto LAJAU es un centro educativo de educación inicial y primaria. Es una propuesta educativa que define 3 pilares fundamentales para guiar la propuesta: Espiritual, Emocional e Intelectual, siendo todos de un mismo nivel de importancia. A su vez es inclusiva. Es una propuesta que se centra en los niños y niñas, en la particularidad de cada uno, teniendo en cuenta sus características y el poder moldear la forma de trabajo en base a las diferentes singularidades. Se toma la individualidad, respetandola, habilitando todas las formas. En esta línea se expresa que: “acá estamos parados en el detalle ese, todo el tiempo, en la individualidad, en cómo aprende, en los tiempos en los que aprende (...) la riqueza individual, lo que es cada uno, lo distinto que tengo para aportar” (Entrevistado 1. E2). Se agrega que: “naturalizar que todos somos diferentes, que todos tenemos diferentes tipos de formas de sentir, de pensar, de actuar, y desde ahí que todos nos sintamos partes de integrar una misma cosa” (Entrevistada 2. E1). El equipo de LAJAU es multidisciplinario y se compone de docentes, acompañantes terapéuticos, psicomotricista, psicóloga y psicopedagoga, los cuales trabajan en una relación intra e interdisciplina constante para acompañar adecuadamente los procesos de niños y niñas. En tal sentido se expone que: “consideramos que es lo necesario para poder abarcar y acompañar los procesos de los chiquilines y estar en seguimiento” (Entrevistada 2. E1). La presencia del equipo multidisciplinario amplía las posibilidades de atender las características y necesidades particulares de estos dentro de la misma comunidad educativa, desde una mayor cercanía, asistiendo dentro de las aulas cuando se requiere. De este modo se amplían las visiones, las herramientas, los servicios y sistemas de ayuda y apoyo, tanto para los niños/as como para los otros miembros de la comunidad. A su vez que los sistemas de ayuda y apoyo se encuentran disponibles para todos/as por igual.

Se encuentran en formación pedagógica constante, investigando, incursionando y aprendiendo sobre su propio camino; construyendo su propia pedagogía de trabajo a su vez que se toman características y herramientas de distintas pedagogías como: crítica, holística, Montessori. Se enfocan en las inteligencias múltiples para fomentar y potenciar los diferentes aspectos presentes en los/as niños/as. En cuanto a lo emocional y el sentir, se concibe que el ser es más importante que el saber y que a su vez van de la mano, ya que al incorporar el ser y el sentir, el saber fluye solo. En esta propuesta educativa se realizan prácticas de Atención Plena (Mindfulness). En sus jornadas la media hora de comienzo y de finalización corresponde a instancias de armonización, las cuales se conforman de meditaciones, pintar mandalas, masajes en ronda y automasajes, respiración consciente, escuchar una música que les guste,

leer un cuento o compartir sobre lo que cada uno piensa y siente sobre algún tema en específico como por ejemplo en el caso de que a algún niño le haya pasado algo sobre lo que quiera expresar, habilitando la reflexión conjunta. Asimismo, la propuesta se compone de variados talleres como lo es el taller de yoga, ludosofía (dónde se ahonda en la educación espiritual y emocional), danza, música y otras artes, educación física, psicomotricidad, entre otros. Con respecto a ludosofía, se expresa que: “de acuerdo a la necesidad que había a nivel grupo, entonces por ejemplo se trabajó la empatía, los miedos, se trabajó mucho como el tema de la competencia interna de los grupos, a través de dinámicas de juego, cuentos...” (Entrevistada 2. E1). Se brindan talleres de educación emocional para la comunidad educativa, como lo son niños y niñas, docentes y familias. La intención es considerada de suma importancia, como por ejemplo la intención al comunicar, de las palabras, de las actitudes, la intención para con los alimentos y el agua.

Se trabaja con grupos reducidos, teniendo a 15 niños y niñas pautado como máximo por clase, lo que brinda la posibilidad de prestarle más atención a cada uno, una atención más personalizada, un trabajo más individualizado. La forma de trabajo busca fomentar la autonomía y que aprendan a manejarse por sus propios medios. En esta línea se habilitan espacios acordes para este despliegue, como por ejemplo baños de diferentes tamaños. A su vez se expresa la importancia de: “acompañarlos y no apurarlos, que cada niño tenga su proceso y que lo haga en el momento en el que él necesite hacerlo, respetar sus ritmos, acompañar y ver como es el proceso” (Entrevistada 3. E1). Se agrega que: “lo importante es acompañarlos, que sean felices y que sea lo más lindo para ellos, que disfruten” (Entrevistada 3. E1). Se retoma el punto de los grupos reducidos, lo cual brinda que los niños se sientan apoyados, contenidos verdaderamente, sin perderse en el montón. De esta forma, que el adulto que acompañe pueda tenerlos bien presentes, con claridad en quien es uno, quien es otro, que características tiene y conocer a las familias en profundidad. Se destaca el trabajo en conjunto con las familias como punto esencial. De este modo, que la familia se integre junto con el niño al ámbito y proceso educativo, que sean participe del conocimiento y del aprendizaje, del crecimiento de los niños y niñas; expresando que sin un trabajo en conjunto con las familias el avanzar se vuelve difícil. Se da lugar a que las planificaciones e intervenciones que se precisen puedan darse desde un intercambio constante, en este sentido se expresa: “tanto nosotros a la familia como la familia a nosotros, tomando mutuamente las sugerencias, es ese continuo trabajo en equipo que es lo que hace la diferencia” (Entrevistada 2. E1). Las reuniones con

familias suelen realizarse mediante talleres en los cuales se abordan las temáticas que resulten pertinentes, desde una dinámica de co-revisión, co-construcción.

En esta línea expresan que se vive un sentimiento de comunidad. Dentro de esta propuesta se fomentan las colaboraciones recíprocas de forma continua, el trabajo cooperativo, redes de ayuda y apoyo, entre niños y niñas, entre niños/as y docentes, entre docentes, y entre todos los miembros de la comunidad. Por ejemplo, en el caso de promoverlo entre niños, las clases se organizan por lo que llaman multigrado, que significa que trabajan por niveles, lo que refiere a agrupar de a 2 años juntos (ej: 1er nivel es primero y segundo), trabajando con grupos reducidos. El trabajo por niveles es una estrategia para potenciar los aprendizajes y la construcción de conocimientos. En este sentido, ayuda a un aprendizaje colaborativo, a que los niños mediante conocer sus diferentes fortalezas puedan potenciarse entre sí, ayudarse y apoyarse cuando alguno presente dificultad en determinada área y viceversa. De este modo se comprende que ayudar al otro no es hacerle las cosas, sino buscar estrategias para ayudarlo a que encuentre la forma de hacerlo y resolverlo que mejor vaya consigo. Con respecto a observar dichas redes entre docentes, se expresa que “este año vimos que naturalmente sin tener que imponerlo, los propios docentes de acuerdo a algunas actividades se intercambiaban, y se juntaban y se asociaban” (Entrevistada 2. E1); a modo de potenciar los procesos en base también a sus fortalezas e intereses. Cuando un docente va a plantear determinado tema que le gusta o le va bien avisa al resto para coordinar el poder complementarse desde ese lugar. Un ejemplo de esto es cuando un trabajo que iba a ser para un solo nivel termina realizándose de a varios niveles en conjunto, posibilitando así también el intercambio permanente entre diferentes edades y lo enriquecedor que esto resulta.

Siguiendo con las características de esta propuesta, se busca fomentar y cuidar un ambiente armonioso, amoroso, disfrutable para todos los miembros de la comunidad educativa. En este sentido se expresa: “que se sientan escuchados, que se sientan tenidos en cuenta, esas cosas que nos gustan a todos en realidad” (Entrevistada 1. E1). De esta forma, que cada uno se sienta cómodo para expresar lo que siente y recibir la ayuda adecuada, “siempre tenes la contención de alguno que te vio o sabes que puedes expresarlo, el sentirnos sostenidos, contenidos, trabajar en equipo realmente” (Entrevistada 2. E1). Se busca estar atentos de cómo se siente el otro, posibilitando ser una red de sostén y contención. Como en los casos donde un docente se siente en un día desfavorable para estar con el grupo, lo expresa y se busca otra persona del equipo que quede a cargo mientras. De este modo, se considera que es válido no

sentirse habilitado y reconocerlo implica un cuidado tanto para el docente como para los niños y niñas. Así como en estos últimos, se habilita y fomenta a que asistan al centro y a las clases por elección propia, permitiendo que se den el lugar a no estar en los casos que así lo sientan. En esta línea, el docente expresa: “es un lugar que habilita mucho. Habilita mucho a todos, a docentes y a niños a ser, a estar, a mostrar lo que uno hace, a mostrar lo que uno es y poder como construir con otros” (Entrevistado 1. E2).

Con respecto a la importancia del diálogo, de la comunicación, cuando sucede un conflicto con los niños y niñas se intercambia con ellos mediante el diálogo, se reflexiona en conjunto; se ayuda a transitar las emociones y observar la cuestión desde otra perspectiva, no se castiga ni se manda a dirección. En cuanto a la concepción educativa, no se maneja la de que es el maestro el que sabe más y el niño el que viene a aprender. Por otro lado, se plantea horizontalidad en ese sentido, que todos aprendemos y enseñamos al mismo tiempo. Más allá de la experiencia del docente para poder compartir determinados conocimientos, se busca evitar que el niño simplemente vaya a la escuela a abarcar; sino que pueda ser lo más vivencial posible (teniendo experiencias en otros espacios además del aula, como por ejemplo: huerta y espacios de estimulación multisensorial), que sea una co-construcción. De este modo se expresa que: “cada niño es co-creador de su propia vida. El maestro como facilitador, que puede aportar con sus experiencias pero sin imponerlas” (Entrevistada 3. E1), es decir, sin autoritarismos. La educación como el arte de despertar lo que cada uno trae. Se da lugar a que desde el respeto se puedan mostrar a veces por ejemplo los límites claros, precisos, que eso también resulta en demostraciones de cariño y de aprendizajes significativos.

Por otra parte, se pone el enfoque en el niño en vez del contenido, a su vez que se utiliza al contenido como un disparador, como un medio, de autoconocimiento, de autoindagación; para que vea cómo se para frente al contenido, qué hace, qué le pasa, qué siente, cómo se para frente a la dificultad, cómo lo resuelve, cuáles son las estrategias. En este sentido, que pueda mirarse y mirar cómo aprende, cómo se para frente al mundo, cómo se relaciona con otros, con el conocimiento y más. A su vez que se da cuenta de sus intereses, que le gusta, que no le gusta. El docente expresa que es pertinente ayudar a los niños y niñas a realizar ese escaneo interior, profundizar en cómo me estoy sintiendo, sin reducirlo a un simple “bien o mal”; qué pasa en mi cuerpo, cómo está mi corazón, cómo está latiendo, cómo estoy respirando. En esta línea expresa: “yo le digo a los gurises cada vez que lo hacemos que es escanearse ¿como estas?, no se como estoy, bueno, cerramos los ojos, respiramos, ¿como

te sentis? ¿qué te está pasando?” (Entrevistado 1. E2). Por ejemplo, una niña le tenía miedo a la matemática, y ahí se comenzó a buscar: ¿qué es lo que te da miedo? ¿te da miedo fallar? ¿te da miedo no poder?. A su vez, los contenidos son adaptados a las características y necesidades de los niños, es decir, se realizan adecuaciones curriculares. El docente expone que es muy importante el trabajo con uno mismo, en tal sentido expresa: “me parece fundamental para hacer esto trabajarse uno como docente porque si uno no tiene trabajo con uno no va con otro, no puede” (Entrevistado 1. E2). Asimismo, la auto-observación y análisis constante de las prácticas y estar abiertos a modificarlas tanto como se precisen. Por ejemplo, hubo un caso de un niño que no entendía matemáticas, y después de evaluar el caso, otro docente le sugirió que el niño hiciera las clases caminando por el espacio, y allí comenzó a comprenderlas, las dificultades cesaron; mientras que el docente tuvo el desafío de re-adecuarse, acostumbrarse a dar la clase de esa otra forma.

Con respecto a la concepción de infancia, se considera pertinente hablar de infancias, no hay una infancia, hay diversas, cada uno es una infancia, más allá de que puedan aparecer factores en común. La infancia es la esencia, son sensibles, no están domesticados, entonces desde el lugar del adulto ayudar a preservar y desarrollar lo auténtico de su forma de ser.

En cuanto a las evaluaciones, se toma en cuenta la singularidad de cada niño para observar el proceso que va teniendo desde esa óptica. No se los califica, no se pone nota. Se realiza un informe cada 3 meses y ahí se comunica como se les observa en la parte más curricular, en la parte social y afectiva, y como conclusión y sugerencias para las familias. Dentro de ese informe escolar hay una autovaloración del niño y en la cual expresa cómo se siente en el colegio. Después una valoración para las familias que las mismas expresan qué sienten de la evolución de su hijo y/o qué cosas les gustaría aportar como sugerencias.

### **Consideraciones finales:**

A modo de cierre, resulta pertinente remarcar la suma relevancia de transformar las formas de educación hacia los niños y niñas donde el enfoque sean los mismos y su bienestar integral. El trabajo con las infancias para que estas puedan desarrollarse saludablemente implica el reconocimiento de la diversidad, el abordaje de la misma y esto supone atender las particulares características de ser y hacer de los niños y niñas. De este modo buscar, generar y

poner en práctica estrategias que lo posibiliten, así como las propuestas a lo largo del trabajo. Formas que habiliten todos los aspectos y planos del ser humano, fomentando con especial prioridad los que correspondan a sus intereses. Que los niños y niñas puedan participar en el mayor nivel posible de todo lo que les involucre. En este sentido, la importancia de que sus experiencias educativas fomenten su libertad y autonomía, en las cuales su rol sea activo y se les pregunté cómo se sienten, qué piensan, qué quieren hacer, habilitando sus elecciones y facilitando los medios para su realización. Asimismo, que dichas experiencias educativas sean verdaderamente significativas para ellos/as, que le encuentren sentido propio, qué estoy aprendiendo y para qué, y el adulto poder acompañar y aportar a este proceso. A modo de posibilitar estos puntos, se vuelve necesario que esté presente la escucha, escucharlos y que sus pareceres sean determinantes para las decisiones que se tomen. Que los niños y niñas sean los verdaderos protagonistas de sus vidas, de sus procesos, de sus caminos, de sus desarrollos. Dar lugar a reconocerles como maestros portadores de una sabiduría diferente a la del mundo adulto y dejarlos que guíen las experiencias; validando que tienen tanto para enseñar como los adultos a ellos, siempre desde el respeto, el amor y el cuidado. Otro punto clave resulta la confianza en los niños y niñas, en sus capacidades, en sus formas, permitirles que experimenten y facilitarles las oportunidades para que lo hagan de forma segura, ayudándoles a identificar límites claros. A su vez el desafío en los adultos de salir de estructuras rígidas, de saber poner límites sin generarles limitaciones.

Que el mundo adulto pueda atreverse a ser mientras deja que los niños y niñas sean, y que estos últimos enseñen, que ayuden a recordar lo que es la esencia humana libre de los condicionamientos impuestos, condicionamientos sociales, familiares, culturales, entre otros. Desde el lugar del adulto poder reconocerlos y expresarlo, expresarles sus potencialidades, sus logros, ayudarlos a conocerse, a encontrar su elemento. A través del recorrido realizado en este trabajo se puede observar lo importante que es para un bienestar integral ya desde pequeños/as comenzar el camino del auto-conocimiento, de la auto-aceptación, del auto-amor, del empoderamiento, de descubrir la verdad de cada uno, de habitar el elemento, de co-construir con otros; y una educación que acompañe a ello. En cuanto al tema de la intención, resulta pertinente que esté presente tanto como para enseñarles a ellos como para las prácticas para con ellos. La importancia de las intenciones con las que confluyen las experiencias, con cuáles se habita la vida, se hacen las cosas y en el relacionamiento con otros, dado que resultan de suma relevancia para la vivencia, para lo que se construye, genera y resulta.

Para un verdadero cambio en la educación es tan importante la transformación que cada uno pueda realizar individualmente como el trabajo en conjunto, en red. Así como Lajau y muchas otras escuelas uruguayas y de otras partes del mundo que ya han comenzado esa transición. Se comprende que el momento actual es bisagra entre lo viejo y lo nuevo, la vieja y la nueva era, las viejas y nuevas concepciones y creencias, que requieren de una auto-observación, auto-escucha, auto-análisis constante de revisión de los propios posicionamientos y accionares, y todo lo que ello conlleva. Asimismo, en estas nuevas formas no solo cambia la dinámica vincular niño-adulto, sino también el relacionamiento fomentado entre los mismos niños y entre todos los miembros de la comunidad educativa, así como el relacionamiento para con uno mismo. En esta línea, no solo resulta en un cambio significativo en la educación sino de una verdadera transformación individual, social y del mundo. Que las cosas se hagan de corazón, con amor y comunicación, tanto con el otro como consigo mismo. La importancia del amor así como lo traen autores mencionados, comprendiéndolo en su amplitud, como esencia, vibración, sentimiento, atención consciente, resonancia empática, dejar ser y acompañar, como legitimar al otro, como la inteligencia más elevada; y al decir de Freire (2005) como posibilitador del diálogo, del intercambio horizontal, de la confianza hacia el otro. En tal sentido, Plebert (Anastasiadis, 2021) también lo considera como posibilitador de bienestar. El amor hacia los niños y niñas, hacia la comunidad y el mundo, hacia uno mismo. El amor como energía fuente para posibilitar una verdadera transformación. Una educación que posibilite que los/as niños/as desplieguen lo más genuino de sí mismos. Una educación enfocada en el ser. Como dice Anastasiadis y Plebert (2021): ser, amor y educación van de la mano. El amor a las infancias tiene que ver con reconocerlos como personas completas con formas únicas de ser, con amplias capacidades, dones, potencialidades, derechos.

Los pilares escogidos para los apartados que compusieron este ensayo resultan elementales para pensar, sentir, reflexionar, inspirar, sobre vías de construcción, desarrollo y práctica de nuevas formas de educación infantil y de hacer escuela. Propuestas repletas de amor, cooperación, auto-conocimiento, honestidad, interés genuino, sensibilidad, escucha, pensamiento crítico y reflexivo, comunicación, diversión, juego, disfrute, creatividad, fluidez; que son/serán puente a una amplia mejora en el bienestar integral de los niños y niñas, así como de la vida en el planeta.

### **Referencias bibliográficas:**

Anastasiadis, C. (2021). *Descubrir el ser*. Montevideo, Uruguay: Penguin Random House Grupo Editorial S.A.

Angelo, E. D., & Medina, A. (1997). La asamblea en educación infantil: su relación con el aprendizaje y con la construcción de la autonomía. *Revista Investigación en la Escuela*, 33, 79-88.

Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo cero*, 27(2), 25-34.

Badás, M. (20 de Marzo de 2021). *Dancemotion*. Obtenido de Dancemotion: <https://dancemotion.es/gillian-lynne-un-ejemplo-del-valor-pedagogico-de-la-danza/>

Bisquerra Alzina, R., & Escoda, N. P. (2007). Las competencias emocionales.

Bisquerra, R. (2012). De la inteligencia emocional a la educación emocional. *Cómo educar las emociones*, 24-35.

Carli S. (1999). La infancia como construcción social. En Carli S., Lezcano A., Karol M., Amuchastegui M. (1999), *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad* (p.11-40). Buenos Aires. Santillana.

Cassà, È. L. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.

Castro Zubizarreta, A. (2011). El centro de educación infantil como ámbito privilegiado para promover la autonomía personal. Recuperado el, 1.

Chokler, M. (2010). El concepto de autonomía en el desarrollo infantil temprano, coherencia entre teoría y práctica. *Aula de Infantil*, 53, 9-13.

Cladera, T. (16 de Julio de 2021). *Tiana Cladera*. Obtenido de Tiana Cladera: <https://tianacladeracoaching.com/2021/07/16/el-caso-de-gillian-lynne-una-historia-real-para-reflexionar/>

DAVID, M.; APPELL, G. (2009): *Lóczy, una insólita atención personal*. Barcelona. Octaedro

Eitel, S. T. (2004). Educación y diversidad: una escuela para todos. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 3(5), 88-106.

Etchebehere Arenas, G. (2017). El rol de garante de los Derechos de la Infancia de las maestras de educación inicial en Uruguay: análisis de su impacto en el bienestar laboral de las docentes.

Fernández, D. (2016). Atención a la diversidad y prácticas educativas: el encuentro entre el saber y el hacer.

Freire, P. (1985): *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva. México, Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. 2da ed.-México: Siglo XXI. Editores S.A de C.V., Traducción de Jorge Mellado

Foucault, M. (2003) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Follari, R. (1996) *¿Ocaso de la escuela?* . Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

García, L. S. (2016). DE LA OPRESIÓN A LA ESPERANZA-APORTACIONES DE PAULO FREIRE A LA EDUCACIÓN. *REVISTA: ATLANTE. CUADERNOS DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO*, 41-55.

Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de cultura económica.

Gardner, H. (2005). Inteligencias múltiples veinte años después. *Revista de psicología y Educación*, 1(1), 27-34.

Giménez, S. (2013). El quiebre de la escuela moderna. De la promesa de futuro a la contención social. *Contextos de Educación*, 10.

GOLEMAN, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Estados Unidos: Editorial Bantam Books.

- Hernández Carballo, M., & Dévora Luís, M. (2018). La educación emocional a través del arte.
- INEEd (2021). Aristas 2020. Primer informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2020/Aristas-2020-Primer-informede-resultados-de-tercero-y-sexto-de-educacion-primaria.pdf>
- Jaramillo, L. (2007). Concepciones de infancia. *Zona próxima*, (8), 108-123.
- Jiménez Avilés, Á. M. (2009). La escuela nueva y los espacios para educar. *Revista Educación y pedagogía*, (54), 103-125.
- Jiménez, P. y Vila, M. ed. (1999) De educación especial a Educación en la diversidad. Málaga: Ediciones Aljiba.
- Marina, J. A. (2005). Precisiones sobre la educación emocional. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 27-43.
- Martín, E. et al (2011). *ORIENTACIÓN EDUCATIVA. Atención a la diversidad y educación inclusiva*. Barcelona: GRAÓ.
- Naciones Unidas (2009) Convención de los Derechos del Niño. 20 años. UNICEF.
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10(35), 629-636.
- Noro, J. (2010). Crisis de la Escuela Moderna. Críticas y Razones.
- Novella Cámara, A. M. (2008). Formas de participación infantil: la concreción de un derecho. *Educación social: revista de intervención socioeducativa*.
- Raij, S. (2018). *MindFulness* . Montevideo - Uruguay: Editorial Planeta S.A.
- Robinson, K. (2013). *Encuentra tu elemento*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial, S.A.U.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.

Santamaría-Rodríguez, J. E., Benítez-Saza, C. R., Sotomayor-Tacuri, S., & Barragán-Varela, L. A. (2019). Pedagogías críticas: criterios para una formación de docentes en investigación pedagógica. *Educação & Sociedade*, 40.

Suárez, J., Maiz, F., & Pardo, M. M. (2010). Inteligencias múltiples: una innovación pedagógica para potenciar el proceso enseñanza aprendizaje. *Investigación y postgrado*, 25(1), 81-94.

TORRECILL, F. J. M., & Carrasco, M. R. (2013). DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN AMÉRICA LATINA CON MÁS DE UNA ACTIVIDAD LABORAL. Situación e implicaciones. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(58), 893-924.

Vargas, M. G. D. L. T. (2018). Las implicancias de considerar al niño sujeto de derechos. *Revista de Derecho (Universidad Católica Dámaso A. Larrañaga, Facultad de Derecho)*, (18), 117-137.

Vilaseca, B. Mindalia Televisión Plus. (2022). *La revolución del sistema educativo*. Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=M5EF-72bqKU&ab\\_channel=MindaliaTelevisi%C3%B3nPlus](https://www.youtube.com/watch?v=M5EF-72bqKU&ab_channel=MindaliaTelevisi%C3%B3nPlus)

**Anexos:**

Cabe traer una historia que leí hace un tiempo, ya que ilustra de forma significativa lo tratado en este trabajo. Una historia sobre “una niña problema” de Inglaterra en los años 20. La misma es la siguiente:

Cuando era pequeña, sus padres empezaron a recibir notas de sus maestros en la que les advertían que la niña era muy inquieta, fomentaba la indisciplina, distraía a la clase, le costaba mucho trabajo concentrarse y su rendimiento académico dejaba mucho que desear.

Llegaron a sugerirles que la pequeña padecía un serio trastorno de aprendizaje. Su madre, preocupada por la situación, la llevó a un Psicólogo para que le ayudara a ser “normal”. El psicólogo, tras hablar con la madre, se acercó a la niña y le comentó que se quedara en la sala, que él y su mamá tenían que salir un momento; pero antes, el doctor encendió una radio que tenía en su escritorio.

Una vez fuera, la madre interrogó con la mirada al psicólogo, pero éste le dijo que sólo tenían que fijarse en Gillian, y así observaron como la pequeña comenzó a mover sus pies al ritmo de la música, se levantó y comenzó a bailar. Entonces, el doctor se dirigió a la madre y le dijo: -“Señora, su hija no tiene un trastorno, su hija es bailarina. Le recomiendo que la lleve a una escuela de danza”.

Gillian, sí tenía la capacidad de estar atenta y concentrarse, sólo que necesitaba llegar a ello de una manera distinta a la mayoría de los niños y niñas de la clase.

¿Te imaginas que hubiera sido de Gillian si la opinión del colegio hubiese prevalecido?  
¿Qué habría ocurrido si hubiese sido otro el psicólogo y le hubiera recomendado terapias sin sentido y medicamentos que solo buscarían que ella “encajara” en el mismo molde impuesto para la mayoría?

Lo que habría ocurrido, es que el mundo no hubiera conocido a Gillian Lynne, una de las más maravillosas y valoradas bailarinas de todos los tiempos. Precursora de obras donde se mezcla el jazz, la danza clásica y el teatro; creadora de coreografías y espectáculos como “El fantasma de la Ópera” y “Cats”, y que además de hacerse

inmensamente rica, hizo feliz a millones de espectadores que han disfrutado de sus espectáculos alrededor de todo el mundo.

La propia Gillian afirmó que al entrar en la escuela de danza: “Fue maravilloso encontrarse con tanta gente que no podía estar quieta y necesitaba moverse para pensar”.

El caso de Gillian Lynne se ha convertido en un ejemplo contundente sobre la forma en que los actuales modelos educativos, en la mayoría de las ocasiones, no educan en creatividad, sino que cortan o eliminan ese sello o talento que nos hace diferentes y que por tanto, distorsiona la “normalidad” de las aulas. (Cladera, 2021)

El conocido escritor y conferenciante experto en creatividad, Sir Ken Robinson; narra esta historia en una de sus Tedx Talks. Dice que si esto hubiera ocurrido en la actualidad, probablemente Gillian Lynne hubiera sido diagnosticada con TDAH (Trastorno del Déficit de Atención e Hiperactividad) y hubiera sido medicada. En este caso, su creatividad hubiera sido anulada impidiéndole descubrir la danza, y probablemente tampoco se hubieran solucionado sus problemas escolares. (Badás, 2021)



**“Todos somos genios. Pero si juzgas a un pez por su habilidad de trepar árboles, vivirá toda su vida pensando que es un inútil”.**

Albert Einstein  
Científico

# PEDAGOGÍA

**Tradicional**
**VS**
**Crítica**
**IMPONE UN MODELO RÍGIDO**

de imposición de ideas existentes a todos los estudiantes fomentando la homogeneidad e impidiendo el desarrollo de la creatividad.


**VALORA LAS NECESIDADES INDIVIDUALES**

de los estudiantes para potenciar las fortalezas de cada uno, fomentando la diversidad.

**VALORA LA MEMORIZACIÓN Y LA REPETICIÓN**

constante de ideas preconcebidas de manera que se "aprendan" sin posibilidad de ser cuestionadas.


**PROMUEVE EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO,**

la auto-reflexión, y la auto-determinación como herramientas para lidiar de manera crítica y creativa con la realidad.

**PROMUEVE LA OBEDIENCIA,**

la conformidad, pasividad y sumisión de los alumnos en todas las estructuras sociales de las que son parte incluyendo la familia, la escuela, y los sistemas político-económicos locales y globales a los que pertenecen.


**PREPARA A LOS ALUMNOS PARA CUESTIONAR**

ideologías y prácticas opresivas y promover prácticas de liberación individual y colectiva en todas las estructuras sociales de las que son parte incluyendo la familia, la escuela, y el sistema político y económico tanto local como global del que son parte.

**CONTRIBUYE AL FORTALECIMIENTO DE LA HEGEMONÍA**

moldeando a generaciones venideras para que la asimilen como una verdad incuestionable que se deriva del sentido común.


**PREPARA A LOS ESTUDIANTES PARA LA CREACIÓN DE UN MUNDO MÁS JUSTO**

con base en valores universales de razón, libertad e igualdad, promoviendo el respeto, la multiculturalidad y la tolerancia.

**FUNGE COMO INSTRUMENTO DE CONFORMIDAD**

con modelos económicos y de poder en los que el ser humano se reduce a su rol de consumista pasivo.


**PROMUEVE LA CONSTRUCCIÓN DE UNA VERDADERA DEMOCRACIA**

a través de la formación de ciudadanos informados que ejercen sus derechos y asumen sus responsabilidades de manera crítica y activa.