

Relaciones entre la práctica psicomotriz y la metodología de proyectos

Angeles Ruiz de Velasco Gálvez
Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle. (UAM) Madrid

Resumen

Relacionar la psicomotricidad con la metodología de proyectos es algo necesario para clarificar que es lo que realmente significa la práctica psicomotriz educativa tal y como nosotros la concebimos, alejada, al igual que los proyectos, de las programaciones y del aprendizaje puramente instrumental.

Para ello, tomamos como referentes la teoría sistémica de la cognición desarrollada por Humberto Maturana y Francisco Varela, los principios pedagógicos de Loris Malaguzzi, creador de las Escuelas Infantiles de Reggio Emilia y el fundamento teórico de Bernard Aucouturier, creador de la práctica psicomotriz que lleva su nombre.

Palabras clave

Práctica psicomotriz, metodología de proyectos, Reggio Emilia, teoría sistémica de la cognición, principios pedagógicos.

Abstract

Relating psychomotors to the project methodology is something necessary in order to clarify what the psychomotor

practice in education actually means. Our understanding of it is, like that of the projects, different from lesson planning and a purely instrumental learning.

For this reason, our reference points are the cognitive systemic theory developed by Humberto Maturana and Francisco Varela, the teaching principles by Loris Malaguzzi, the creator of Reggio Emilia's Pre-schools and the theoretical basis by Bernard Aucouturier, the creator of the psychomotor practice bearing his name.

Key words

Psychomotor practice, project methodology, Reggio Emilia, cognitive systemic theory, teaching principles.

Introducción

Toda concepción educativa se basa en unos principios pedagógicos que, en ocasiones, son coincidentes con otras formas de abordar los aprendizajes del niño. Es el caso que vamos a tratar a continuación, ya que los planteamientos de Humberto Maturana sobre la adquisición del conocimiento, de Loris Malaguzzi sobre la Educación Infantil y de Bernard Aucouturier sobre la práctica psicomotriz, tienen ideas

comunes que vamos a relacionar, para tratar de transmitir un estilo de educación que contempla el respeto y la escucha al niño desde su dimensión más profunda.

Partiremos de la teoría sistémica de cognición desarrollada por Maturana y Varela, cuyo tema central es la identificación de la cognición- el proceso de conocer-, con el proceso de vivir. (Capra, 1998, p.187).

Este nuevo concepto de cognición es mucho más amplio que el de pensamiento, ya que incluye la percepción, la emoción y la acción: todo el proceso vital. La teoría sistémica de cognición, llamada también "teoría de Santiago" es, según Capra: "el primer marco conceptual científico coherente que verdaderamente supera la división cartesiana". (Capra, 1998, p. 188).

Por la importancia que tiene para el enfoque de la metodología de proyectos de Reggio Emilia y para la práctica psicomotriz de Aucouturier el considerar la percepción, la emoción y la acción como un todo incluido en el concepto de cognición, expondremos brevemente las ideas más importantes de dicha teoría.

La teoría de Santiago

La teoría de Santiago o "Acoplamiento estructural" se define, textualmente: "Cuando una unidad no entra en interacción destructiva con su ambiente (...) veremos necesariamente que entre la estructura del ambiente y la de la unidad existe compatibilidad (...) En tanto que exista esta compatibilidad, ambiente y unidad se comportan como fuentes recíprocos de perturbaciones y provocarán recíprocos cambios de estado, proceso continuo que indicamos con el nombre de "acopla-

miento estructural". (Maturana y Varela en Cabanellas 1998, p.62).

"Cualquier perturbación que llega del medio será "informada" según la coherencia interna del sistema de conocer del sujeto". (Maturana y Varela en Hoyuelos, 2004, p. 142)

Aplicada al concepto de cognición, Capra (1998, p. 276) dice que la cognición es el propio proceso de vida. Y la define como: "Los cambios estructurales del sistema constituyen actos de cognición. (...). La cognición no es pues la representación de un mundo con existencia independiente, sino más bien un constante *alumbramiento de un mundo* a través de un proceso de vida. (...) La cognición comprende el proceso completo de vida, incluyendo la percepción, la emoción y el comportamiento". Capra (1998, p. 277)

Las interacciones del sistema vivo con su entorno son interacciones cognitivas y el proceso de vida mismo es un proceso de cognición. Vivir es conocer.

En todos los procesos cognitivos la percepción y la acción son inseparables.

Esta es una revisión de la idea de la representación mental, que no puede ser entendida como la reproducción de una imagen ya construida y permanente, sino como, según explica Varela "Un emerger del conocer, una puesta en escena, que sea efectiva o viable para cada circunstancia". Este proceso que Varela denomina "enacción" y que explica con la idea de que "La cognición deja de ser un dispositivo que resuelve problemas mediante representaciones, para hacer emerger un mundo donde el único requisito es que la acción sea efectiva". (Varela en

Cabanellas 1998, p. 63).

En la teoría de Santiago, la cognición es parte integrante del modo en que un organismo vivo interactúa con su entorno y la inteligencia, por tanto, se manifiesta en la riqueza y flexibilidad del acoplamiento estructural.

Las interacciones del sujeto con su entorno definen su "territorio cognitivo" y las emociones son parte integrante de ese territorio.

Un organismo vivo se acopla estructuralmente no sólo a su entorno, sino consigo mismo, conformando así tanto un mundo interior como exterior. "En los seres humanos el mundo interior está íntimamente vinculado con el lenguaje, el pensamiento y la conciencia". (Bateson en Capra, 1998, p. 279).

Las conclusiones que podemos sacar de la teoría de Santiago aplicables a la práctica educativa son las siguientes:

- El sujeto se desarrolla en una permanente interacción con el ambiente. Esta interacción produce cambios o transformaciones recíprocas, es decir, el entorno cambia al sujeto y el sujeto también cambia al entorno.
- El ser humano se hace continuamente a sí mismo. Los procesos involucrados en nuestras actividades, en nuestra constitución, en nuestro actuar, constituyen nuestro conocer.
- Todo hacer lleva a un nuevo hacer: es el círculo cognoscitivo que caracteriza a nuestro ser.
- El conocimiento es un proceso sometido a constantes cambios, que depende del pensamiento, la emoción y el cuerpo que actúa. El conocimiento no es algo inamovible sino

continuamente revisable.

- Interactuamos con el entorno y con nosotros mismos a nivel de emoción y de pensamiento. Esta interacción interior es lo que nos hace trascender como seres humanos.
- El sujeto es una unidad psicosomática. Las decisiones humanas nunca son enteramente racionales, sino que están teñidas por las emociones. El pensamiento humano está inmerso en las sensaciones y procesos corporales que forman plenamente parte de la cognición. Cualquier planteamiento educativo efectivo debe tener en cuenta este hecho constatado científicamente.

Exponemos, a continuación, las ideas comunes que tienen la práctica psicomotriz educativa de Aucouturier, y los principios pedagógicos de Reggio Emilia de Malaguzzi, sobre el trabajo realizado en ámbitos diferentes y cercanos (la sala y el aula), con el fondo del enfoque sistémico representado en la figura de Maturana.

La acción-transformación

La idea piagetiana de la acción-transformación es básica en la práctica psicomotriz y en la pedagogía reggiana. Observamos que, como ya se ha dicho anteriormente, la "acción efectiva" representa la idea clave en la teoría de Maturana y Varela.

Para Aucouturier "existe una dialéctica constante entre pensamiento y acción". (Lapierre y Aucouturier, 1985, p.12), por eso, para la práctica psicomotriz es fundamental que el niño "elabore su pensamiento al compás de la acción, en una dialéctica permanente. Crea y reconstruye sin cesar en una

actividad que, a nosotros los adultos nos parece llosa y desordenada, pero que para él es una búsqueda permanente, una constante creatividad". (Lapierre y Aucouturier, 1985, p.62). La psicomotricidad favorece "La adquisición dinámica de los conocimientos a través de una vivencia que conserve en sí y por sí su dimensión afectiva". (Lapierre y Aucouturier, 1985, p.34).

Malaguzzi dice que: "Cada acto de inteligencia supone un juego de operaciones basado en acciones auténticas". (Malaguzzi en Hoyuelos, 2004, p. 95), que: "Los niños aprenden y conocen transformando" el entorno y todo lo que hay en él: las personas y los objetos. Sólo la acción que transforma es la que provoca el conocimiento, aunque es difícil que exista una acción que deje las cosas inamovibles. "Los niños favorecen el conocimiento a través de la acción que se transforma". (Malaguzzi en Hoyuelos, 2004, p. 139).

La importancia de pensar con el cuerpo, con la fantasía y con la razón

Este aspecto es definido por Maturana como "pensamiento circular", que considera el conocimiento y el aprendizaje "no como algo sumativo, sino como algo reorganizativo que cada uno va construyendo en espiral. El aprendizaje no consiste en acumular conocimientos, sino en reorganizar el pensamiento a través del conocimiento". (Maturana, 2003, p. 95).

Malaguzzi habla de pensamiento circular como la base de la actuación educativa. Sentir, pensar, actuar, es un hecho circular, no se siente o luego se piensa y luego se actúa. Se actúa, se

piensa, se siente. Malaguzzi pone de manifiesto su relación con la educación sistémica cuando se refiere a ella: "lo que de verdad es importante es sembrar un terreno que haga emerger los acoplamientos estructurales entre lo cognitivo, lo relacional y lo afectivo".

"Entendemos el sistema como una conjunción de elementos en interacción dinámica que tienen una finalidad común. Su fuerza se encuentra en poder expandir y cualificar las formas y los instrumentos relacional-interactivos que son los que mejor aseguran el flujo de las expectativas, actividades, intercambios, cooperaciones, conflictos, elecciones y el poder aclarar los problemas cognitivos, afectivos y expresivos". (Malaguzzi, 2001, p. 55)

Esta idea se recoge en la práctica psicomotriz de Aucouturier al partir de la concepción del ser humano como una unidad psico-afectivo-motriz y plantear un itinerario madurativo que va desde lo sensoriomotor a lo psíquico. Itinerario en el que lo motriz, lo afectivo y lo cognitivo aparecen íntimamente ligados.

Aceptar la incertidumbre y la equivocación

Maturana menciona al respecto, la importancia de hacer a los niños "ignorantes con personalidad", para poder reconocer que no saben y por lo tanto, poder ir a investigar para saber lo que no saben. Aprender a ver que el no saber algo, en un momento determinado, no es un problema, porque tienes instrumentos intelectuales y recursos materiales que te permiten acceder al conocimiento. (Maturana, 2003, p. 34).

Admitir la equivocación como algo

propio del aprendizaje. Los niños no se equivocan porque son como son en el momento en que están y hacen lo que les corresponde hacer en su proceso determinado de adquisición de conocimientos. (Maturana, 2003, p. 37).

Aucouturier dice que: "La educación no es una serie de aprendizajes definitivos, sino una búsqueda permanente sobre temas que se encadenan espontáneamente unos a otros. Búsqueda en la que jamás nada se termina, en donde todo puede ser revisado, en donde cada obra, cada estructura construida sigue siendo proyecto, susceptible de ser modificado, creado de nuevo. Búsqueda en la que el error es considerado como una etapa a menudo necesaria en la evolución y por lo tanto desculpabilizado". (Lapierre y Aucouturier, 1985, p.91).

En el planteamiento educativo de Malaguzzi, no sólo se admite, sino que se valora la aventura de la ambigüedad y lo impreciso: "Hay que aceptar la duda, la contradicción, la provocación, las equivocaciones y los riesgos, dar cabida a la sorpresa. La educación es un riesgo y en la educación entran la duda y la contradicción". "La incertidumbre es el motor del conocimiento". (Malaguzzi en Hoyuelos, 2004, p. 182).

Atención a la diversidad

Maturana: entendiendo al niño como diferente y único. El respeto a la identidad del niño, la ruptura con el deseo permanente en las aulas de clasificación y sometimiento a las personas a la norma. La diversidad que huye de tratar a los individuos por igual. (Maturana, 2003, p. 31).

Malaguzzi pone especial atención en

la diversidad y dice que es de ella "de donde surge un estado mayor de igualdad, y no al revés". No se puede partir de observar que todos los niños son iguales y atraviesan una serie de etapas universales. Es necesario partir de una observación que rescate la idea de que todos los niños son diferentes. (Malaguzzi en Hoyuelos, 2004, p. 140).

Diversidad, para Malaguzzi, es más que diferencia de razas o culturas. Todos somos diferentes: "Quedémonos en el ámbito de la diversidad de cada individuo respecto a los demás, que permite hacer de cada cual un ser original, por lo tanto amplíemos el marco de este concepto hasta ahora reservado a las grandes diferencias". (Malaguzzi en Hoyuelos, 2004, p. 208).

Aucouturier deja constancia de la necesidad de tratar al niño como ser único al plantear un trabajo en la sala de psicomotricidad en el que son los niños los que organizan su juego libremente. Crítica, igual que Malaguzzi, los test psicomotores que parten de los déficits del niño y prefiere fijarse en lo que cada uno ha conseguido, no en lo que le falta por conseguir. (Lapierre y Aucouturier, 1985, p.14).

La adecuada organización del espacio

Para Maturana el espacio es importante, pero no habla de un espacio físico, sino de lo que él llama: "espacio relacional", un espacio de convivencia, de encuentro. Un espacio propicio para entenderse y respetarse. "La tarea de la educación consiste en crear un espacio relacional en el que los niños puedan crecer para vivir en el presente, conscientes del futuro posible o deseado, pero no a expensas de él". "Un espacio relacional en el que

nuestros niños puedan crecer como seres humanos capaces de reflexionar sobre cualquier cosa, capaces de hacer cualquier cosa como un acto consciente socialmente responsable". (Maturana, 2003, p. 12).

Malaguzzi habla de la arquitectura del espacio físico. La adecuada organización de las escuelas, fundamental para el desarrollo del proyecto educativo. La arquitectura del espacio condiciona lo que está ocurriendo dentro de él.

"Creo que nuestras escuelas revelan el esfuerzo por integrar las líneas del proyecto educativo, las de la organización del trabajo y las del ambiente arquitectónico y su funcionamiento para conseguir el máximo de circularidad, interdependencia e interacción". (Malaguzzi, 2001, p. 64).

Aucouturier dispone en la sala de psicomotricidad unos espacios organizados para favorecer la expresividad motriz y simbólica y la expresión del pensamiento. El espacio se configura para propiciar diferentes tipos de juegos que movilizan el cuerpo, el imaginario y el pensamiento.

El respeto al ritmo del niño

Maturana defiende el respeto al ritmo de cada uno. El educador tiene unas expectativas que marcan un ritmo, a menudo diferente del que tiene el niño. Lo que para el educador es evidente, no es evidente para el otro. Por eso, es necesaria la conversación y para que se produzca tiene que haber tiempo y respeto. (Maturana, 2003, p. 46).

Aucouturier pide saber esperar y no precipitar la evolución que requiere un

tiempo suficientemente largo de integración para permitir superar cada etapa. (Lapierre y Aucouturier, 1985, p.32). Los adultos tienen que aprender a no tener prisa.

Malaguzzi habla de este tema en numerosas ocasiones. Su pedagogía es conocida como la "pedagogía de la escucha y el respeto", respeto al niño y a su ritmo: "Uno de los más peligrosos males actuales consiste en una manía obsesiva, intelectual y materialista que quiere acelerar el crecimiento y "productividad cognitiva" del niño, sacándolo de sus tiempos y ritmos de juego y de conocimiento". (Malaguzzi en Hoyuelos, 2004, p. 62).

En otro momento cita a Pessoa y a Tolstoi para decir: "Fernando Pessoa dice que la medida del reloj es falsa. Y es, realmente, falsa con respecto al reloj de los niños, de las experiencias infantiles, de las experiencias subjetivas y de las situaciones de aprendizaje y enseñanza". (...)

"Si la naturaleza ha predispuesto que la longitud de la infancia sea la más larga (infinita decía Tolstoi) es porque sabe cuántos vados tiene que atravesar, cuántos senderos debe recorrer, cuántos errores pueden ser corregidos, tanto por niños como por adultos y cuántos prejuicios es necesario superar". (Malaguzzi, 2001, p. 23-24).

La pedagogía de la escucha y el respeto al niño

Maturana nos habla de la libertad reflexiva que nace del respeto por uno mismo, para ser capaces de descubrir lo que no sabemos, con autonomía, sin esperar a que nos digan lo que tenemos que hacer. (Maturana, 2003, p. 36).

Ya se ha dicho anteriormente que la pedagogía de Reggio es conocida como la pedagogía de la escucha y el respeto. Escuchar es, para Malaguzzi, una actitud necesaria para comprender la forma original de sentir y de pensar que tienen los niños. (Malaguzzi en Hoyuelos, 2004, p. 129-134).

Aucouturier dice que escuchar es aceptar y recibir con más sensibilidad los contenidos, formas y sentidos más variados de la expresividad psicomotriz. Comprender para no rechazar, juzgar ni condenar. Escuchar el cuerpo del niño, su manera de ser y de estar, gestual y tónica, que son las actitudes de con más claridad se observan en la sala. (Aucouturier, 1985, p. 60-62)

La convivencia entre pensamiento lógico y mágico

Malaguzzi es un defensor del pensamiento mágico de los niños, de la metáfora, de la *estética del conocimiento* más que del *conocimiento estético*. "El animismo puede y debe convivir con la lógica". "La prepotencia lógica y científica de la sociedad occidental, nos lleva a rechazar lo simbólico, el alma de las cosas, la metáfora de los objetos que sólo los niños y los artistas saben manejar". (Malaguzzi en Hoyuelos, 2004, p. 103-104).

"La seducción estética, con su ubicuidad simbólica (entre los límites de la lógica y del deseo), es un viaje mucho más familiar y cotidiano para los niños de lo que se cree". (Malaguzzi, 2001, p. 75).

Aucouturier observa en su trabajo la importancia de liberar, no sólo la expresión motriz, sino también la expresión abstracta: "De nada sirve liberar la

expresión motriz si no se hace lo mismo con todas las formas de la expresión abstracta". (Lapierre y Aucouturier, 1985, p.105).

Para Aucouturier es importante que el niño experimente la creación como un acto de modificación, destrucción y reconstrucción incesante, un acto "agresivo" por el hecho de escapar de la norma. "Ya hemos visto que de la destrucción, de las múltiples reconstrucciones surge la construcción, la creación de una forma que el niño deseará conservar. Y al terminarla, la abandonará para empezar de nuevo la búsqueda hacia otro conocimiento, otra búsqueda nueva". (Lapierre y Aucouturier, 1985, p.105).

"Si nosotros pretendemos dejar vía libre a su creatividad, no debemos encajarlo enseguida en la consecución de una huella gráfica (preescritura) que, dada su permanencia, limita su libertad de posibles modificaciones. (La preescritura es una huella dada, ya hecha, terminada, se hace de una manera determinada y no admite variaciones)". (Lapierre y Aucouturier, 1985, p.106).

La idea de proyecto frente a la programación

Son numerosas las alusiones que se hacen a la metodología de proyectos frente a la programación en la pedagogía de Reggio Emilia. Un proyecto es, como Hoyuelos (2004., p. 190) explica utilizando la metáfora de la poesía de Machado: "Caminante, son tus huellas/ el camino y nada más; /caminante, no hay camino, /se hace camino al andar", "un viaje que comienza, sabe dónde tiene que llegar, pero desconoce el itinerario y las formas del viaje".

(Malaguzzi en Hoyuelos, 2004, p. 197).

Malaguzzi se posiciona sin rodeos a la hora de opinar acerca de la línea de actuación de sus escuelas: "Nuestras escuelas nunca han tenido, ni tienen, un programa ejecutivo, que prescribe un currículo. Esto supondría empujar a los niños a efectuar una enseñanza sin aprendizaje. Supondría humillar a los niños y supondría confiarlos a las fichas y a las guías que los editores tan generosamente nos ofrecen" (...) "Las escuelas siguen a los niños, no a las programaciones". (Malaguzzi, 2001, p. 87-88).

De Maturana podemos recoger respecto a este aspecto, la idea del propio interés del niño. El aprendizaje tiene que servir para el momento en el que vivimos, y no sólo para el que viviremos. La escuela tiene que recoger el interés que tenga el niño en el momento inmediato y hacer cosas que tengan que ver con ese interés. (Maturana, 2003, p. 21).

Las programaciones parten de una idea dada por la que el niño tiene que interesarse. Los proyectos trabajan sobre las ideas por las que el niño ha demostrado un interés previo.

En el planteamiento psicomotriz de Aucouturier no hay ejercicios psicomotores que se insertan en una programación: "Las programaciones y los aprendizajes sistemáticos están desprovistos de sentido" (Lapierre y Aucouturier, 1985, p.15).

Los niños van a la sala a realizar su propio itinerario madurativo, van a "vivir" su proyecto, su juego, cada uno el suyo compartido con otros, pero sin directrices dadas por el psicomotricista.

"De la misma forma en que los niños abandonan rápidamente una tarea impuesta, son capaces también de

perseverar y hacer múltiples ensayos en un proyecto que es realmente suyo, es decir, la expresión de su propio deseo. ¿No es la perseverancia el investimento positivo de la agresividad?" (Lapierre y Aucouturier, 1985, p.69).

La preponderancia del aprendizaje sobre la enseñanza

En este aspecto, los tres autores se muestran coincidentes en que la educación debe orientarse hacia el aprendizaje del niño, a partir de su interés y su búsqueda.

Así, Maturana comenta la necesidad de que la escuela haga que los niños sean los protagonistas de su propio aprendizaje, descubridores del conocimiento y curiosos intelectuales. La tarea del maestro no debe ser instruir sino generar un espacio de convivencia en el que las cosas surjan como naturales porque partan del interés de cada uno. (Maturana, 2003, p. 110).

Aucouturier critica el hecho de que se haga buscar al niño "sabiendo de antemano lo que debe encontrar, en lugar de dejarlo buscar a él por su cuenta, ayudándole a descubrir lo que le interesa" (Lapierre y Aucouturier, 1985, p.62).

En lo que respecta a Malaguzzi, los siguientes párrafos dejan, una vez más, clara su postura sobre el tema del aprendizaje sobre la enseñanza: "El objetivo de la enseñanza no es producir aprendizaje, sino producir condiciones de aprendizaje". (...) "Las condiciones y las finalidades de quien enseña no son iguales a las condiciones y finalidades de quien aprende". (...) "El aprendizaje constituye el pilar básico

sobre el que tiene que iniciarse una reconversión de una enseñanza basada, únicamente, sobre la cultura adulta". (Malaguzzi, 2001, p. 70-71).

"Hay que aprender a no enseñar nada a los niños que no puedan aprender ellos solos; que cada elección y acto que el adulto lleva a cabo debe releerse desde la percepción y comprensión que los niños hacen de los mismos; que el justo respeto por los tiempos de los niños no supone desaprovechar la paciencia; que el interés de los niños por algo concreto puede que no aparezca inmediatamente, sino que se desarrolle durante actividades y nuevas negociaciones que aparecen durante el proyecto; que escuchar a los niños es algo necesario y conveniente". (Malaguzzi, 2001, p. 80).

La implicación emocional en el aprendizaje

"No hay aprendizaje sin emoción". La emoción significa encontrar un sentido a lo que se hace, una razón válida para cada uno, desde el sentir de cada uno.

Maturana dice que el niño está donde está su emoción. Si su emoción no está en la escuela, aunque su cuerpo esté ahí, el niño no estará. "Por que si está y le interesa, lo aprende, pero si no le interesa no va a aprender nunca, porque no tiene cómo, porque está en otra parte". (Maturana, 2003, p. 52).

Para Malaguzzi la emoción del aprendizaje esta en la necesidad que todos tenemos (los niños también) de encontrar un sentido a lo que se hace. Se trata de poder incluir nuestros sentimientos y nuestros pensamientos en un marco de significado. Este marco son nuestros propios valores. Esta emoción es la que provoca una

pasión por crecer, por aprender y por educar. Es la emoción la que elimina la indiferencia que Malaguzzi trata de alejar de si mismo y de las escuelas. (Malaguzzi en Hoyuelos, 2004, p. 122-124).

Para la práctica psicomotriz de Aucouturier, liberar la emoción a través del movimiento y del cuerpo es fundamental para construir el pensamiento. "Lo más importante de esta forma de ver la psicomotricidad y la educación, es la adquisición dinámica de los conocimientos a través de una vivencia que conserve en sí y por sí su dimensión afectiva. Esa vivencia emocional se encuentra a nivel de las situaciones espontáneas, determinadas por la búsqueda de placer de vivenciar el cuerpo en relación con el mundo, el espacio, los objetos y los demás".

"Únicamente la tensión emocional de la investigación, del descubrimiento, con las modulaciones tónicas que las sustentan, permite integrarse realmente a los conocimientos. Todo lo que se memoriza por la fuerza a nivel del cortex, sin haber despertado ningún eco emocional, no hace más que parasitar en la memoria. El olvido es entonces un signo de salud mental" (Lapierre y Aucouturier 1985, p. 34- 35).

El aprendizaje en la vida de relación

Maturana alude a la importancia que tienen las relaciones humanas en el aprendizaje cuando menciona que para que haya conocimiento, tiene que haber cambios, intercambios humanos. Fundamentalmente a través de la palabra: "¿Qué es el conocimiento? Pues cambios coherentes entre seres humanos...y el lenguaje

tiene que ver con eso". Para que haya intercambio y relación, hay que conocer al otro, "ver" al otro. "¿Bajo qué condiciones uno ve al otro, le preocupa el otro? Cuando lo conoce. Y, ¿qué es conocer? Ver". "Para que me importe lo que le pasa al otro tengo que verlo, y para verlo tengo que amarlo". (Maturana, 2003, p. 129-131).

Malaguzzi dice al respecto que los niños construyen el conocimiento entre sí y con los adultos, de forma conjunta, discutiendo y dialogando. Es el llamado socioconstructivismo. De ahí la importancia de constituir pequeños grupos como forma de relación y de intercambio. (Malaguzzi en Hoyuelos, 2004, p. 116).

El pequeño grupo permite que el niño se dé cuenta de que sus ideas no coinciden con las de los otros, y, por lo tanto, descubre que tiene ideas propias. Hasta ese momento las había utilizado sin saber que eran suyas. (Malaguzzi en Hoyuelos, 2004, p. 237).

Aucouturier destaca la importancia del grupo como referente. Crecemos en la vida de grupo que es vida de relación, de comunicación, de aceptación, de acuerdo. El trabajo en la sala de psicomotricidad se orienta, por ser en grupo, hacia la investigación de la comunicación, la aceptación del otro, el acuerdo, la relación de ayuda y la estructuración de un grupo cooperativo y autogestor. Hacia el desarrollo armonioso de la personalidad de cada uno.

El niño no vive solo sus dificultades sino que las vive en el seno del grupo-clase, recibiendo tanto la imagen del maestro como la de sus propios compañeros. (Lapierre y Aucouturier 1985, p. 18-19).

El rol del adulto

El adulto debe ser la persona que mira

al niño con interés, que le observa sin juzgarle, que respeta sus ideas y sus hipótesis y que anima a seguir buscando e investigando constantemente. El adulto es el referente que proporciona la seguridad afectiva necesaria para crecer y aprender, el que respeta y escucha.

Maturana menciona en este punto la importancia que tiene el hecho de que los niños crezcan en el respeto por sí mismos, que no se les niegue en su ser, sino que se les corrija en el hacer. Entendiendo la negación del ser como una falta de reconocimiento como personas, ya que sólo existimos cuando tenemos legitimidad en la relación con el otro, en la mirada del otro. Si los niños son reconocidos y respetados están bien consigo mismos y no tienen problemas en el aprendizaje. (Maturana, 2003, p. 121).

Aucouturier se posiciona en el extremo opuesto a la enseñanza tradicional, en la que el niño aprende muy pronto a tener miedo de su expresión espontánea y auténtica, por el veredicto del maestro que expone SU modelo para que todos lo imiten. (Lapierre y Aucouturier, 1985, p. 72). Su trabajo, por el contrario, se basa en el permitir esa expresión espontánea, contando siempre con el adulto referente que hace de "acompañante", pero no de instructor.

Malaguzzi pide un adulto disponible y humano y define así el papel del adulto en la escuela: "Las habilidades del adulto y del niño se necesitan mutuamente para que el juego pueda continuar con calidad y pueda permitir que afloren las capacidades de aprendizaje que el niño posee". (...) "Es necesario recordar que, además de los contenidos, lo que es importante es la manera que tenemos de estar con los niños.

Esto es lo que les motiva, fuertemente, a aprender". (Malaguzzi, 2001, p. 54-55). "Lo que queremos es que el adulto intervenga lo menos posible y que, si puede, no intervenga. El adulto debe predisponer, en cambio, las situaciones que posibilitan el trabajo de los niños; debe ser capaz de escuchar mucho y realizar reconocimientos con respecto a lo que ha sucedido y acontecido, tratando de mantener la motivación de los niños lo más alta posible". (Malaguzzi, 2001, p. 102).

Entre los objetivos de la pedagogía de Reggio está el poder reforzar en cada niño el sentido de su propia identidad a través del reconocimiento de los coetáneos y adultos, hasta que el niño pueda sentir ese grado de seguridad y de pertenencia que le permite aceptar y participar en la transformación de las situaciones que vive. (Malaguzzi, 2001, p. 55).

La formación del profesorado

De la opinión de Malaguzzi al respecto, podemos destacar la necesidad de formarse desde la práctica, no dejar nunca de aprender y ser "curiosos intelectuales": "La formación del profesorado que debe producirse y construirse desde la práctica porque es allí donde se decide el futuro de la educación. El mejor educador es aquel que tiene más curiosidad cultural y nunca deja de aprender ni de cuestionarse el conocimiento". (Malaguzzi en Hoyuelos, 2004, p. 250, 252). "Las cosas de los niños y para los niños se aprenden sólo de los niños". (Malaguzzi, 2001, p. 28). "De la misma manera que las inteligencias se potencian usándolas, las potencialidades de los educadores se refuerzan aplicándolas sobre la realidad". (Malaguzzi, 2001, p. 79).

Maturana pide que el profesor no obedezca al sistema, que se sienta libre de cambiar y que no busque excusas en las dificultades que suponen los cambios: El debate entre la obediencia y la libertad del profesor que hace lo que le pide el sistema o intenta cambiar aunque sea difícil, porque "si uno dice que es difícil, es que no quiere..." cambiarlo. (Maturana, 2003, p. 64).

La necesidad de que el educador haga que los niños sean los protagonistas de su propio aprendizaje, descubridores del conocimiento y curiosos intelectuales. (Maturana, 2003, p. 110).

Aucouturier insiste en la formación personal del psicomotricista y en su especialización para poder comprender al niño y saber relacionar el trabajo en la sala y en el aula: "No podemos concebir la educación psicomotriz como una intervención precisa, aislada del contexto pedagógico de la clase. Hay que ofrecer al niño un medio pedagógico coherente". (Lapierre y Aucouturier, 1985, p. 18).

Conclusión

A lo largo de la exposición se ha intentado buscar los puntos de confluencia entre diferentes formas de ver al niño y de plantear la Educación Infantil. Estos aspectos acercan distintos ámbitos que persiguen ideas comunes que, a veces, se encuentran demasiado alejadas de la realidad educativa actual. Reconocer al niño como ser único con identidad propia, respetar su manera de ser, su realidad y su derecho a recibir una atención adecuada, ayudaría a considerarles como personas autónomas e independientes para plantear nuestro trabajo con él y no sólo para él.

"Si sabemos que nuestro mundo es siempre el mundo que traemos a la

mano con nosotros, cada vez que nos encontremos en contradicción u oposición con otro ser humano, *con el cual quisiésemos convivir*, nuestra actitud no podrá ser la de reafirmar lo que vemos desde nuestro propio punto de vista, sino la de apreciar que nuestro punto de vista es el resultado de un acoplamiento estructural en un domi-

nio experiencial *tan válido como el de nuestro oponente, aunque el suyo nos parezca menos deseable*. Lo que cabrá, entonces, será la búsqueda de una perspectiva más abarcadora, de un dominio experiencial donde el otro también tenga lugar y en cual podamos construir un mundo con él". (Maturana y Varela, 2003, p. 163).

Dirección de contacto:

Angeles Ruiz de Velasco Gálvez
Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle
La Salle, 10
28023 Madrid
E-Mail: ange@eulasalle.com

Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación, 2005, Monografía III, pp. 71-83
ISSN: 1579-3141

Bibliografía

AUCOUTURIER, B.; DARRAULT, I.; EMPINET, J. L. (1985) *La práctica psicomotriz. Reeducación y terapia*. Científico-médica. Barcelona.

CABANELLAS, I.; HOYUELOS, A. (1998). *Momentos. Cantos entre balbuceos*. Universidad Pública de Navarra. Pamplona.

CAPRA, F. (1998). *La trama de la vida*. Anagrama. Barcelona.

HOYUELOS, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Octaedro. Barcelona.

LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. (1985). *Simbología del movimiento*. Científico-médica. Barcelona.

LÓPEZ, M.; MATURANA, H.; PÉREZ, A.; SANTOS, M. A. (2003). *Conversando con Maturana de educación*. Aljibe. Málaga.

MALAGUZZI, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro. Barcelona.

MATURANA, H.; VARELA, F. (2003). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Lumen. Buenos Aires.