



Elisabet Tàpies

Vida cotidiana y transformaciones silenciosas

Teresa Godall

Este artículo pone en cuestión la concepción clásica de educación cotidiana en educación infantil, basada todavía en actividades colectivas como eje vertebrador de la vida del grupo y especialmente en la enseñanza-aprendizaje de hábitos donde se valora sobre todo que el niño lo haga todo solo en vez de velar especialmente por las necesidades y los intereses individuales, dando valor a la palabra *cuidado* y a la relación entre adulto y niño o entre adulto y un pequeño grupo de niños y niñas en los momentos cotidianos.

▣ **PALABRAS CLAVE:** educación, vida cotidiana, hábitos, momentos de cuidado, actividades dirigidas, autonomía.

Desde la formación inicial, no se cuestiona lo suficiente el necesario cambio de modelo educativo, todavía demasiado focalizado en la conducta instrumental, es decir, en actividades de aprendizaje colectivas, de ejecución individual, y en el que todo un grupo hace lo mismo –variando,

como mucho, el tiempo y la exigencia—. También con frecuencia se parte de la motivación extrínseca, previamente planificada, a pesar de que se habla de aprender a *mirar la infancia con ojos de niño*, de *hacer escuela* de manera coherente con los *derechos de los niños y niñas*. Asimismo,

se ha hablado con creces del cambio y de la transición social que estamos viviendo todos los países, cercanos y lejanos. Pero la escuela cambia poco, o demasiado lentamente, a pesar de la gran necesidad de cambiarla, porque sabemos que el cambio y el movimiento son aliento de vida.

Con estas premisas, iniciamos un monográfico sobre educación en la vida cotidiana para hablar de la estructura de la vida en los centros 0-6. El *espacio cotidiano*, pensado, diseñado y creado a fin de que los niños y las niñas puedan aprender desde las acciones e intereses genuinos; la *gestión de su tiempo*, un tiempo vivido y no siempre cronológicamente ordenado; y el producto de todo ello: la *organización cotidiana*, donde tienen lugar las transformaciones de las relaciones y de los aprendizajes.

Transformar la organización para atender necesidades

Actualmente, las necesidades de los niños pueden parecer más *particulares*. Esto es así porque la estructura de la familia varía, a veces entre un hijo y otro; o porque el niño tiene un peso muy importante en casa y todo gira a su alrededor, o quizá porque los valores de las familias no coinciden con los que la escuela propone. Por una razón o por otra, muchos niños y niñas encontrarían mayor bienestar en una

Apostar por el buen trato de la educación implica confiar en el actuar libre de los niños y niñas, y atender a todos y cada uno de ellos de manera regular y continua



relación individualizada en los centros. Es posible que este sea el motivo de que algunos de ellos acaben llamando sistemáticamente la atención del adulto, con conductas disruptivas, sencillamente porque haciéndolo hay más garantías de obtenerla. Habrá, pues, que cambiar la atención y organizar el tiempo para podernos anticipar a su lícita demanda de atención.

Apostar por el buen trato de la educación implica confiar en el actuar libre de los niños y niñas, y atender a todos y cada uno de ellos –individualmente o en grupo reducido, según la edad y la necesidad–, de manera regular y continua. Cambiamos así la tendencia clásica de aglutinarlos para facilitar el control del grupo, a pesar de saber que todo niño menor de 6 años se expresa mejor en el pequeño grupo, cuando la estructura está preparada para que actúe, haga, diga y muestre lo que sabe, quiere y puede hacer por aprender. Hay maestros que aun así prefieren tener el control con una sola mirada.

La relación de proximidad y el diálogo con el adulto son imprescindibles para el niño en estas cortas edades. Hemos aprendido de la ex-

periencia de Lóczy que resulta más eficaz hacer partícipes niños y niñas de las acciones y rutinas que lleva a cabo el educador en los momentos de cuidado. Vincze (2013), que ha investigado los orígenes de la relación social en el niño, otorga un especial valor a esta relación de confianza y de cooperación entre él y el adulto. En estos momentos de cuidado aprende la manera de relacionarse y se establece la confianza para abrirse a las relaciones; por eso van desde el cambio de pañales a la intimidad de estar solo haciendo pipí o caca –por poner un ejemplo de confianza en él–, o, conservando una costumbre social, primero se le da de comer en la falda, hasta que encontrará el placer de compartir socialmente las comidas.

Desafortunadamente, estos temas cotidianos a veces se viven con estrés, porque están organizados con todos los niños al mismo tiempo. También con demasiada frecuencia son actividades diseñadas para que aprendan hábitos, y se les instruye o se les deja solos con un concepto de *autonomía* que nos cuestionamos. Como nos recuerda Tardos (2001), la satisfacción de necesidades fisiológicas tiene una matriz de funcionamiento muy diferente a la actividad y

el juego libres. Así pues, **hablar de autonomía y relacionarla con hábitos personales distorsiona la naturaleza de la palabra, que es más pertinente en el juego libre y la actividad espontánea.** Entendemos que una actividad es autónoma cuando implica una toma de decisión, un escoger qué, cómo, cuándo y de qué manera se actúa. No se puede confundir la autonomía con aprender solo o ganar grados de libertad. Si el niño se cambia solo, la pregunta clave es: ¿quién gana libertad?

En este sentido, cada vez más centros intentan dar visibilidad a cada niño y niña del grupo; sin protagonismos, potenciando la autonomía a través del juego y de la actividad espontánea, pero contando con momentos regulares de cuidado y de relación cercana entre la criatura y el adulto. Esto no es una utopía.

Hábitos de los niños y rutinas del adulto

En los centros de educación infantil, para aprender los hábitos se utiliza el refuerzo positivo, y se orienta la conducta de la criatura con la cantinela del «muy bien» para animarla a repetir aquello que hace y fijar el comportamiento que se espera de ella. Un clásico del condicionamiento operante.

Desde una perspectiva más cognitiva, sabemos que todo aprendizaje ha de tener en cuenta los compo-

nentes básicos, que son la motivación, la experiencia, la memoria y el conocimiento de los resultados. Pero, desde un punto de vista del crecimiento biológico y del desarrollo, no basta con conocer los comportamientos del aprendizaje de los hábitos si no ayudamos a comprender las complejas acciones integradoras que intervienen.

Es cierto que los hábitos son aprendizajes reconocidos relacionados con estas necesidades descritas; quizá por influencia *montessoriana*, tienen un gran protagonismo en el día a día de los niños que se saben competentes. Pero, habrá que analizar si al animar al niño a que aprenda a hacer él solo las cosas no le privamos de la relación de complicidad que puede obtener si tiene al adulto cerca. Y no para hacerle aquello que puede hacer por sí mismo, sino para ser testigo, para poner palabras a la variedad y riqueza de matices que surgen durante las rutinas cotidianas. Con el adulto cerca, puede ser más consciente de aquello que siente y le ocurre.

El estudio de David y Apell (2009) sobre la organización de la vida de los niños en una institución concebida por la pediatra Emmi Pikler nos

presenta el perfil de un profesional que asume el cuidado de cada niño del grupo como una actividad principal. Se vela, pues, por una afectiva, íntima, continua y privilegiada relación basada en una estructura organizada e iniciada por el adulto, que es quien marca los límites de la relación y asume la transmisión de valores sociales y culturales hasta los 4 años cumplidos. A menudo, esta cualidad de relación cotidiana preocupa a los profesionales, ya que el resto del grupo puede quedar desatendido. Pero, si el juego y la actividad organizadas se dan de manera continua, si se aborda la eficacia de la organización del espacio, de los materiales y del tiempo, el grupo adquiere una autonomía de funcionamiento que lo hace posible.

Como síntesis, hay que diferenciar hábitos de los niños y rutinas del adulto. El adulto asume las rutinas cotidianas desde el inicio hasta el final de la actividad. El protagonismo lo tiene la relación, y lo que hace el adulto o el niño es motivo de conversación. Es, pues, una relación educativa llena de detalles. En cambio, en los hábitos el aprendizaje se basa en el comportamiento y la eficacia de la acción, y se valora al

Para aprender los hábitos se utiliza el refuerzo positivo, y se orienta la conducta de la criatura con la cantinela del «muy bien» para animarla a repetir aquello que hace y fijar el comportamiento que se espera de ella. Un clásico del condicionamiento operante

niño por lo que ha hecho, no por lo que es o siente. Así, esperar el turno de palabra, sentarse adecuadamente, etc. son actuaciones individuales. Los hábitos se han convertido en una conducta operante, útil e instrumental, donde la satisfacción del niño depende del éxito, que puede comparar mirando a sus compañeros. Tanto los hábitos como las rutinas se integran por repetición, pero los primeros se basan en el valor de la satisfacción ante lo que el adulto espera del niño, mientras que las segundas se basan en la presencia del adulto y su capacidad de enseñar, hablar y marcar los límites de la relación de forma más individualizada.

Algunos frenos a la transformación silenciosa de los maestros

Iniciamos este apartado sobre la actitud de los docentes porque una frase extraída de una novela de Shakespeare nos ha impresionado: «La conciencia nos convierte en cobardes». Quizá porque como dice Bosch (2000): «La perfección que somos capaces de imaginar nos paraliza».

Parece, pues, que ser consciente del cambio no lo hace más evidente ni más fácil. Parece que la experiencia docente, el saber hacer de maestro y maestra, nos puede hacer más inseguros e indefensos ante los cambios que apuestan por dar la iniciativa a los aprendizajes iniciados desde las actividades libres de los niños y ni-

ñas. Quizá la razón se encuentre, como dice la autora, en que:

Demasiado a menudo, quedan atrapados en el engaño de pensar que la educación es lo mismo que la escolarización. En cambio, la educación tiene que ver con la complejidad de las decisiones tomadas en la más estricta intimidad. (Bosch, 2000, p. 30)

En este sentido, pensamos que las transformaciones de los profesionales pueden ser silenciosas, invisibles, hasta que las podemos identificar en nuestro quehacer, sin sentir la presión de los resultados esperados. Solo hay que confiar en la disponibilidad y el placer de reconocerlas en momentos puntuales. En conversaciones con las familias, observando el juego y la actividad libre de los niños, o en el contacto con otros profesionales de sensibilidad parecida. Si coleccionamos pequeñas certezas, facilitaremos el camino del cambio.

Apostamos por una *transformación silenciosa* en educación infantil porque es personal y profesional al mismo tiempo. Y porque cuando se da no hay marcha atrás. También es silenciosa porque transforma nuestra relación educativa a pesar de que la Administración o las instituciones no

ayuden lo suficiente. Estas parecen atrapadas en su propio funcionamiento, con un exceso de actividades previamente programadas, con tendencia a que sean dirigidas, con apoyo a editoriales o libros de fichas. Tampoco ayuda la insistencia en la anticipación de aprendizajes instrumentales tanto en el parvulario como en la escuela infantil de primer ciclo. Esta apuesta por programaciones basadas en la motivación extrínseca facilita extremadamente la evaluación por la comparación de resultados. Resultados que los propios niños y niñas ven y viven, aunque no se hable de ello abiertamente.

Lo mismo puede suceder en muchos centros en los que, a pesar de que el proyecto de escuela apuesta por una mayor confianza en las diferentes maneras de aprender de los niños, la actuación cotidiana de los maestros y maestras se aferra a negar el cambio porque les asusta tener que entender e integrar tanta individualidad y diversidad social y cultural. Siempre es más fácil mantener el control de un diálogo focalizado entre maestro y todo el grupo, a pesar del sufrimiento o la tensión que producen los largos tiempos de espera a los niños que no se adaptan al sistema o a aquellos que se diluyen en el grupo.

Las transformaciones pueden ser invisibles, silenciosas; solo hay que confiar en la disponibilidad y el placer de reconocerlas: en conversaciones con las familias, observando el juego, en el contacto con otros profesionales...



HABLAMOS DE...

EDUCACIÓN Y VIDA COTIDIANA

Atención a la diversidad | 0 a 6

a la par, aunque entre el primero que empieza y el último en acabar haya bastante tiempo de espera por parte de todos.

El valor de la continuidad de las actividades de niños y de adultos

La organización cotidiana permite la continuidad de la actividad del niño si este puede recuperar juegos iniciados con libre acceso a material para explorar cualidades y posibilidades de los materiales y del juego. Sabemos que, con libertad, hay niños y niñas que parecen más creativos, variando a menudo el juego y combinando acciones insospechadas; otros, en cambio, se inclinan por acciones más repetitivas. Ambas estrategias son válidas. Una aporta la necesaria creatividad ante los tiempos que se avecinan y la otra aporta seguridad afectiva, también igualmente importante en un mundo lleno de incerteza.

Un ordenar excesivamente, en nombre del orden, rompe el juego del niño, que no lo puede recuperar si no empieza de nuevo. Y en este volver a empezar no hay tiempo para ir más allá, y se puede perder el sentido o el interés por el juego, o abandonar el material. El adulto que reordena generando propuestas es un adulto que establece un diálogo generoso y posible entre el niño y los materiales. Por eso hay que dar tiempo al juego y saber anticipar aquellas actividades de calado más

A pesar de todas las dificultades expuestas, el cambio hacia un entorno más humanista e individuado se hace evidente. Se está abriendo paso el valor de la relación educativa, el diseño de espacios amables y ricos (en estructuras, en retos y materiales) para facilitar la creación de proyectos surgidos de las propias criaturas y de su interacción con el sistema creado desde la escuela y con el apoyo de la comunidad. Como la canción de Simon y Garfunkel, el sonido del silencio se propaga y ya hay buenos ejemplos de centros punteros que apuestan por dar la confianza a los aprendizajes basados en la cotidianidad y la libertad de hacer sin perder la exigencia de aprender.

Consolidar la disponibilidad del aprendizaje

Hemos hablado de educación cotidiana, alertando sobre los hábitos escolares y personales por un exceso de instrumentalización de la conducta. Hemos dado un valor al cambio —que vemos difícil pero inevitable— basado en la relación y la

iniciativa del niño, cuya actividad libre no puede quedar enmascarada con tantas actividades colectivas en el momento del cuidado, de la alimentación o de la higiene. La organización de estos momentos cotidianos puede evitar que sean actividades totalmente colectivas. Si hay conflictos o un ambiente que no es lo bastante tranquilo para jugar en él o trabajar mientras los demás se lavan las manos o empiezan a comer, habrá que pensar de nuevo la organización de la vida de los niños y niñas.

El adulto es proveedor de la continuidad de los aprendizajes de los niños y niñas; es acogedor de conversaciones y momentos de relajada intimidad con grupos de niños y niñas. Pero también observa, concentrado y presente, o está ocupado con algún niño o grupito. Esta presencia no es posible sin una buena organización de las actividades de los niños y niñas. Está comprobado que el adulto ocupado genera una manera más relajada de aprender, mientras que un adulto que centra su actividad en el control se ve obligado a hacer que todo el grupo vaya

social o personal que requieran abandonar el juego para el cuidado cotidiano y el bienestar del niño. **Educación en el día a día es creer en la rutina querida y cuidada. Una rutina sana para los niños, pero sobre todo para los adultos, que tienen que vivirla con placer e inteligencia.** Una manera de mirar lo que hacemos y creemos que es y será lo mejor para todos. Sin dejar de estar atentos a aquello extraordinario y sutil que a veces se nos escapa, ya que los verdaderos aprendizajes son transformaciones silenciosas que se producen en la más estricta intimidad. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



BOSCH, E. (2003): *¿Quién educa a quién?: Educación y vida cotidiana*. Barcelona. Laertes.

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

TARDOS, A. (2001): «Les soins corporels à la pouponnière Lóczy de l'Institut Emmi Pikler», en DAVID, M.: *Le bébé, ses parents, leurs soignants*. París. Eres, pp. 117-134.

VINCZE, M. (2013): «Sobre la cooperación, vestir en el cambiador, en el vestidor o en el cojín», en ASOCIACIÓN PIKLER-LÓCZY DE HUNGRÍA: *Bañando al bebé. El arte del cuidado*. Budapest. Asociación Pikler-Lóczy de Hungría.

BIBLIOGRAFÍA



BRAZELTON, T.B.; GREENSPAN, S.I. (2005): *Las necesidades básicas de la infancia*. Barcelona. Graó.

CAPRA, F. (1999): *La trama de la vida*. Barcelona. Anagrama.

HEMOS HABLADO DE:

- Atención a la diversidad.
- Gestión y organización social del aula.
- Desarrollo profesional.

AUTORA

Teresa Godall Castell
Universidad de Barcelona
tgodall@ub.edu

Este artículo fue solicitado por AULA DE INFANTIL en junio de 2014 y aceptado en julio de 2014 para su publicación.