

temas de
in-fan-cia
educar de 0 a 6 años

ROSA SENSAT

**Alfredo Hoyuelos
María A. Riera**

Complejidad y relaciones en educación infantil



Octaedro 

Complejidad y relaciones en educación infantil



temas de
in-fan-cia
educar de 0 a 6 años

Alfredo Hoyuelos - Maria A. Riera

Complejidad y relaciones en educación infantil



OCTAEDRO-ROSA SENSAT

Primera edición: julio de 2015

© Alfredo Hoyuelos Planillo, Maria Antònia Riera Jaume
© del Prólogo, Silvia Palou

© De esta edición:

Ediciones Octaedro, S.L.
Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68
www.octaedro.com
octaedro@octaedro.com

Associació de Mestres Rosa Sensat
Avda. Drassanes, 3 – 08001 Barcelona
Tel.: 93 481 73 81 – Fax: 93 301 75 50
redacció@revistainfancia.org

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-9921-731-4

Imagen de la cubierta: © Alfredo Hoyuelos. Foto realizada en la Escuela Infantil Municipal Printzearen Harresi de Pamplona.

Diseño y digitalización: Ediciones Octaedro

Sumario

Prólogo <i>(Silvia Palou)</i>	9
1. La complejidad en la escuela infantil <i>(Alfredo Hoyuelos)</i>	13
2. Del mirar al observar <i>(Maria A. Riera)</i>	55
3. Compartir el trabajo: la pareja educativa <i>(Alfredo Hoyuelos)</i>	89
4. Cultura de la infancia y ámbitos de juego <i>(Alfredo Hoyuelos)</i>	113
5. La relación dialógica profesional con los niños y niñas: entre ciencia y arte <i>(Alfredo Hoyuelos)</i>	131
Bibliografía	145
Índice	155

Prólogo

SÍLVIA PALOU

La lectura de este libro me ha producido una gran emoción. Ver reflejadas estas reflexiones, convicciones, teorías y prácticas coherentes sobre la educación infantil sigue siendo una necesidad grande para poder avanzar en la calidad pedagógica.

En cada palabra y frase expresada en este texto, me parecía oír la voz grave y penetrante de Alfredo Hoyuelos, y las reflexiones estructuradas y clarificadoras de Maria Antonia Riera. Hemos tenido la suerte y el placer de poder compartir muchas horas de conversaciones sobre la cultura de la infancia, sobre el acompañamiento respetuoso a las familias, sobre el trabajo compartido en el equipo, sobre el papel fundamental y vertebrador de la observación y la documentación, sobre la riqueza de los proyectos versus la programación. Estos son los temas que están recogidos en este libro.

Creo que son contenidos centrales y básicos, tratados con rigurosidad teórica y con gran coherencia en su puesta en práctica. Esta es una de las aportaciones que nos trae esta lectura: una mirada profunda sobre los procesos que se dan en la educación infantil, partiendo de la teoría de la complejidad.

Demasiadas veces, aún, tenemos una comprensión pobre y simplista sobre los procesos del crecimiento y la evolución de las personas, desde su tierna infancia. Los seres humanos, como dice Maturana, «somos animales mamíferos que depen-

demostremos del amor». Y sabemos aún muy poco de este desarrollo, somos muy bebés como especie.

En el primer capítulo, Alfredo Hoyuelos nos encuadra, de manera clara y magistral, la teoría de la complejidad y sus principales repercusiones en la educación infantil. Encontramos reflexiones clave como el valor de la incertidumbre, las preguntas no banales que enfocan los verdaderos problemas o cómo romper prejuicios para encontrar respuestas que son a la vez nuevas preguntas. También aparecen temas importantes como la discusión sobre lo objetivo, lo subjetivo y la intersubjetividad, como defiende Morin. Todas estas cuestiones están avaladas por la influencia de algunas interesantes investigaciones que, en las últimas décadas, se están produciendo sobre la neurofisiología del cerebro, sus repercusiones en nuestra comprensión emocional o las aportaciones de la física cuántica. Estos campos transdisciplinarios nos están abriendo una multiplicidad de posibilidades en otros ámbitos y, también, en el de las relaciones humanas.

Hoyuelos nos ilustra el complejo proceso que sigue nuestro cerebro en dos emociones tan intensas y cotidianas como son el miedo y la alegría. Nos damos cuenta de que la riqueza de matices que podemos llegar a sentir se debe a que el funcionamiento del cerebro es de una gran complejidad, que funciona en forma de red de conexiones. No sería posible esta riqueza si se tratara de un proceso lineal.

Este capítulo nos ayuda a comprender, de manera sintética, pero no menos profunda, qué repercusiones tiene esta complejidad en las propuestas educativas en la educación infantil. Principios como el dialógico (unión compleja y contradictoria entre dos lógicas, que a su vez se oponen, como autonomía y dependencia, libertad y límites...), el principio recursivo (procesos de retroacción reguladora) y el holográfico (la realidad repetida circularmente entre la parte y el todo) nos adentran en una interesante reflexión sobre los temas más importantes de la educación infantil.

Queda claro que la innovación educativa pasa por esta mirada. Loris Malaguzzi, gran referente italiano en educación

infantil, ya era un visionario en este sentido. Él siempre decía que cada niño nace con todos sus interrogantes.

En el capítulo sobre observación y análisis de los microprocesos, Riera nos da herramientas y criterios para aprender a mirar y a escuchar con una paciente apertura, una predisposición y atención conscientes para poder captar los procesos sensitivos, emocionales y cognitivos que viven los niños y las niñas en su aprendizaje. Una atención libre de ruidos para dejar espacio a la intuición, elemento clave para la interpretación de significados. Para ello, es esencial centrar la intención (qué y para qué observamos): para acercarnos a la infancia, para reconocer sus potencialidades, para acompañar y transformar, para sumergirnos en las situaciones educativas, en los proyectos de observación. Interrogarse, seleccionar y focalizar son elementos claves para encontrar la profundidad. La observación es el proceso transformador de la mirada, que nos lleva a la comprensión para poder dar significados y a su vez retroalimentarlos con nuevas propuestas y nuevas observaciones.

Hoyuelos defiende en el capítulo sobre la pareja educativa el trabajo compartido, dando argumentos culturales y contraculturales, filosóficos, de carácter éticoeducativo, organizativos, relacionales, basados en la resiliencia y la capacidad de «adaptabilidad» humana, argumentos laborales, funcionales... Y muestra un caso real, como ejemplo de su eficaz aplicación en un centro público de Pamplona. Analiza, a partir de esta experiencia, las ventajas que se obtienen (incluso con algunas anécdotas sobre el sentido que tiene para los propios niños y niñas, y sus familias).

El tema del juego como eje de la cultura de la infancia es otro de los grandes temas tratados en este interesante relato. Como dice Andrea (6 años), «Jugar es hacer lo que el corazón te dice». Es un derecho, una aventura, un sueño, un viaje desconocido, en definitiva, un espacio de posibilidades como ámbito estético, como muy bien dice Alfredo.

Y, por último, aparecen sus reflexiones sobre las diversas formas, tonalidades y matices que se establecen en las emocionantes relaciones entre los y las profesionales y los niños

1. La complejidad en la escuela infantil

ALFREDO HOYUELOS

1. A modo de entrada

1.1. Infancia y complejidad

Dos compañeras de la Escuela Infantil Municipal Egunsenti de Pamplona, Ana y Edurne, me acaban de mostrar las imágenes de un extraordinario proyecto que han realizado con los niños y niñas de 2 y 3 años. En este documental podemos apreciar diversas propuestas en las que los niños y niñas indagan, en el jardín exterior y en un taller especial, las posibilidades insospechadas de la luz, la sombra y el color. Niñas y niños que, como científicos y poetas, se plantean preguntas, hipótesis, inventan experimentos, se emocionan, extrañan, sorprenden...

El proyecto está repleto de propuestas creativas. A modo de ejemplo, solo me referiré a una de ellas. En el taller, en oscuridad, hay una pantalla en el centro que desciende verticalmente. A cada lado de dicha pantalla, un proyector de diapositivas lanza un haz de luz sobre esta superficie. Desde cada lado podemos percibir la proyección de la luz. Se conforman imágenes, reales y oníricas, difíciles de descifrar. Lo extraordinario del acontecimiento es que los niños y niñas que han participado en esta investigación, se adentran a comprender las sutilezas de estas imágenes. Buscan a un lado y a otro de la pantalla. Se interponen en el haz de luz para provocar

bía una mano de una maestra alzada. «¿Cómo trabajáis en Reggio Emilia la formación de la personalidad, el esquema corporal o el proceso de identidad?» Malaguzzi: «Lo mejor es que la cocinera de la escuela prepare una buena tarta para dársela de comer a los abuelos y abuelas en el centro». ¿Estará loco? De ninguna manera. Analicemos sus palabras tejiendo relaciones estéticas. Nuestra identidad se conforma en la complejidad de múltiples factores interdependientes. La construcción de nuestra personalidad tiene que ver en cómo los demás nos reconocen. La forma de reconocernos nos da identidad; y esta depende de cómo el otro nos ve, nos aprecia y nos considera. He comprobado que en Navarra algunos abuelos o abuelas, cuando se acercan a un niño pequeño que duerme en un coche de capota o una silleta, suelen pronunciar las siguientes palabras: «¡Qué pobrico!» o «¡Qué pobrecico!». No creo que se refieran a cuestiones económicas, ni siquiera en tiempos de crisis. La apreciación es más profunda. Tiene que ver con la infravaloración de la imagen del bebé. Una criatura a la que se ve débil, impotente, sin riquezas ni potencialidades. También todavía hoy, sobre todo en los grupos de lactantes, observo cómo algunos abuelos y abuelas creen, peyorativamente, que sus nietos y nietas solo hacen pis, cacas o duermen; que en la escuela infantil (que algunos todavía denominan peyorativamente guardería) solo nos entretenemos sin hacer nada que merezca la pena. Y nos miran con recelo casi pensando que «secuestramos» inútilmente a sus nietos y nietas.

Falta conocimiento y, sobre todo, confianza. Una de las formas más comunes que tenemos de crear lazos de amistad, hablar distendidamente y disfrutar es comiendo juntos. La pedagogía tiene mucho que aprender de la gastronomía. Para esto es imprescindible que las escuelas infantiles tengan cocina propia.²

Volvamos a la dulce tarta. Si recibimos a las abuelas y los abuelos con hospitalidad, aprecian y saborean la tarta y llenan

2. Para profundizar sobre este tema véase Hoyuelos (2008).

el estómago, hemos creado las bases de una comunicación exitosa para dialogar sobre las extraordinarias capacidades inteligentes de los niños y las niñas. Y los abuelos y abuelas lo entienden y pueden cambiar su imagen con respecto a sus nietos y nietas, reconocerles más potencialidades. Esto repercute —evidentemente— en el proceso de construcción de la identidad o de la personalidad. La conclusión parece sugerente y provocadora: menos programaciones o unidades didácticas (hablaré de este tema más adelante) y más tartas o comida para compartir con las familias dentro de la escuela. Esta forma de tejer relaciones insospechadas sobre lo que no parece obvio y evidente también es complejidad. Malaguzzi decía que tenemos todavía que aprender a trabajar por la infancia sin estar con su piel (y reconociendo también la importancia del contacto directo con los niños y niñas).

2. La identidad de la escuela infantil: la estética de la complejidad³

La escuela infantil es una organización compleja en la que suceden acontecimientos complejos. Esta es su identidad irreductible. Pero, ¿por qué la complejidad? Porque es la que nos permite no simplificar los problemas.

Estamos llevando a cabo un proyecto de observación y experimentación en algunas escuelas infantiles municipales de Pamplona que queremos llamar «Tiempo de acogida» (como hospitalidad hacia la alteridad del Otro⁴ como legítimo Otro) y no período de adaptación (concepto darwinista mucho más unidireccional). En las observaciones que estamos realizando vemos cómo en este proceso coexisten una serie de elementos inextricables: entre otros, las condiciones laborales de los padres y madres y de las educadoras, su disponibilidad

3. Este apartado es una revisión actualizada de Hoyuelos (2013). «Cada uno crece solo si es soñado».

4. Véase Irigaray (2008) y Maturana en López Melero y otros (2003).

de tiempo, el tipo de vínculo que los niños y niñas tienen con sus padres y madres, el cuidado de la organización espacial y ambiental (la calidad y calidez del paisaje luminoso, objetual, cromático, sonoro, etc.), el tipo de conexión afectiva entre las educadoras y los progenitores, la complementariedad entre los miembros de la pareja educativa, los sentimientos de culpa, la temperatura de la sala, la aireación, la cualificación de las propuestas en diversos ámbitos, el tipo de miradas entre las personas participantes, las posturas y disponibilidades corporales *proxémicas* (Hall, 2003) y de acogimiento, el juego de los silencios (Torralba, 2001; Hoyuelos, 2013) y de las palabras, cómo padres, madres, niños y niñas han dormido o desayunado, también las presiones familiares, las expectativas sobre la escuela...

Todos estos elementos no están yuxtapuestos; conforman una constelación o rizoma indisoluble.

[En un rizoma] cualquier punto puede ser conectado con cualquier otro, y debe serlo [...]. No hay puntos o posiciones en un rizoma como se los encuentra en una estructura, un árbol, una raíz. Solo hay líneas [...]. Es mapa y no calco. El mapa es abierto, es conectable en todas sus dimensiones, desmontable, reversible, susceptible de recibir constantemente modificaciones. Puede ser roto, invertido. (Deleuze y Guattari, 1977: 16-31)

En realidad, se trata de una cartografía estética, si por estética entendemos, como dice Bateson (1987), ser sensibles a la estructura que conecta las cosas o los acontecimientos. Es un desafío a ver las relaciones antes que los términos relacionados. Como sucede en una composición artística.⁵ He observado muchas veces cómo algunos niños y niñas son amantes de la estética. Hace muy poco estaba visitando en Getxo (Bizkaia) una macroexposición titulada «Elogio de la infancia»,⁶ con imá-

5. Véase, por ejemplo, la extraordinaria narración que Juan Navarro Baldeweg (2007) hace de «La copa de cristal».

6. Getxophoto (2012).

genes fotográficas extraordinarias, algunas polémicas. En la calle, dos niños hablaban con seriedad:

—Yo hago taekwondo. Soy cinturón blanco.

—Mi tío es profesional. Es cinturón negro.

—El negro no queda bien.

El otro niño asintió.

Esta anécdota nos lleva a pensar y sentir, una vez más, cómo la cultura de la infancia se mueve por otros valores más cercanos a la estética que a la competitividad. Una cultura de relaciones insospechadas.

Otros hablan, con diversos matices, de interdisciplinariedad (Sánchez Ron, 2011), de paradigma holográfico (Wilber [ed.], 1987) o de ecología (Severi y Zanelli, 1990). A mí me gusta más hablar de transdisciplinariedad. La transdisciplinariedad es diferente a la interdisciplinariedad, «implica que el contacto y la cooperación entre las diversas disciplinas tienen lugar, sobre todo, cuando estas disciplinas han terminado por adoptar un mismo método de investigación, para hablar de forma más general, el mismo paradigma» (Bottomore (1983: 11).

La transdisciplinariedad busca una teoría general que abarque todas las disciplinas que se interesan por la humanidad, buscando una conjunción del saber. En la transdisciplinariedad las barreras entre las disciplinas desaparecen, ya que cada una reconoce —en su estructura— el carácter de todas las demás.

Se trata de una nueva teoría de la organización que supere la óptica disciplinaria:

La interdisciplinariedad forma un campo constituido o fácilmente constituido, puesto que conduce a negociaciones «diplomáticas» con lo que coexiste ya en un marco cerrado. Por el contrario, la transdisciplinariedad no puede construir su propio campo de investigación más que después de que la problemática y la teoría de la autoorganización hayan sido definidas. (Morin y Piatelli, 1983: 210)

La transdisciplinariedad pretende crear una infraestructura organizativa que lleve a vínculos constructivos entre orden, desorden y organización, que lleve a no oponer, aislar, desunir, sino a integrar lo uno y lo diverso, lo antropológico, lo biológico, lo físico, el sujeto y el objeto.

Esta deseable transdisciplinariedad conlleva una nueva forma de elaboración del conocimiento mucho más creativa que, también, tendrá repercusión en la forma de ver el cerebro (como veremos, de manera mucho más solidaria y con expectativas más optimistas), en todo el campo de la neurociencia y de las actitudes humanas.

La complejidad, que no la complicación, etimológicamente:

[...] proviene de *complectere*, cuya raíz *plectere* significa 'trenzar', 'enlazar' [...]. El agregado del prefijo *com* añade el sentido de dualidad de dos elementos opuestos que se enlazan íntimamente, pero sin anular su dualidad. De allí que *complectere* se utilice tanto para referirse al combate entre dos guerreros como al entrelazamiento de dos amantes [...]. Qué es complejidad. Es a primera vista un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados que presentan la paradójica relación de lo uno y lo múltiple. La complejidad es efectivamente el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos perturbadores de la perplejidad, es decir, de lo enredado, lo inextricable, el desorden, la ambigüedad y la incertidumbre. (Morin, Roger y Domingo (2002: 40)

3. La filosofía de la complejidad

La complejidad supone un tipo de ética, estética y política. Es una elección, una forma de vida, una posible mirada sobre la realidad y una forma de entender la escuela, su organización, la educación y la profesión.

La filosofía de la complejidad ha sido desarrollada por diversos autores (Maturana, Varela, Prigogine, Thom, Ceruti, Laszlo, von Foerster, Hofstadter, etc.). Cualquier lector curioso puede encontrar varias obras de dichos escritores con las que puede profundizar algunos aspectos de las teorías de la complejidad desde distintos campos culturales.

Nosotros, para la aclaración del concepto de complejidad, recurriremos a un escritor que consideramos fundamental, Edgar Morin.⁷ Este ensayista francés, sociólogo de la contemporaneidad y creador —entre otros— del denominado «pensamiento complejo» resulta fundamental para entender las teorías de la complejidad. A él apelamos, por tanto, para tratar de explicar —brevemente— qué entendemos por complejidad.

Ya Morin nos propone la complejidad como una posibilidad para no simplificar:

[La complejidad] surge allí donde se pierden las distinciones y claridades en las identidades y las casualidades, allí donde los desórdenes y las incertidumbres perturban a los fenómenos, allí donde el sujeto-observador sorprende a su propio rostro en el objeto de su observación, allí donde las antinomias hacen divagar el curso del razonamiento. (Morin, 1987: 425)

La complejidad nos permite un análisis constante del todo y de las partes, de las relaciones circulares y recíprocas, de la unión de complementarios, buscar una nueva inteligibilidad de los fenómenos sin reduccionismos.

La complejidad nos hace sensibles a evidencias adormecidas:

[...] la imposibilidad de expulsar la incertidumbre del conocimiento [...]. La complejidad es un progreso de conocimiento que aporta lo desconocido del misterio. El misterio no es más que privativo; nos libera de toda racionalización delirante que pretenda reducir lo

7. Considero que Edgar Morin es un autor básico que, además, tiene una preocupación por cambiar o reformar los sistemas educativos imperantes. Véase, en este sentido, Morin (2001, 2010 y 2011).

ideal a la idea, y nos aporta, en forma de poesía, el mensaje de lo inconcebible. (Morin, 1987: 431-432)

Sobre todo, la aceptación del reto de la complejidad nos sugiere ser más humildes y conscientes con los límites de nuestro conocimiento. Por lo menos, en tres sentidos.

3.1. Primero:⁸ preguntas e incertidumbres

Tiene que ver con reconocer que, cuando trabajamos con los niños y niñas, debemos admitir la belleza de la incertidumbre. Como decía Malaguzzi, cada niño que nace es un punto interrogativo. O como lo expresa Eduardo Bustelo (2007), «los niños y niñas son los principiantes de lo imposible».

No podemos tratar de explicar y conocer a cada niño o niña en todas sus facetas. Sería no comprender la belleza de su naturaleza inasible. Manena Vilanova (2014: 68) nos habla de cómo estar con el otro «implica arriesgar lo seguro para asumir la duda. Dudar para sentir y no para comprobar [...]. Recorrer el borde para acariciar al otro, asomarse al abismo para escuchar el eco del vacío, porque las creencias son profundos vacíos sin explicaciones que le dan sentido a la vida».

Recuerdo,⁹ como anécdota significativa, que, después de observar el juego espontáneo de unos niños y niñas de cinco años, pregunté a una de las niñas participantes del juego sobre el misterio de por qué las niñas habían jugado con muñecas y los niños no. Aquella niña me dio una de las lecciones más importantes de mi vida: «Es cierto que estos niños no juegan con muñecas. No sé por qué, pero todo no lo podemos saber», me comentó con gran sabiduría.

Como dice Vilanova (2014: 139), «la vista del maestro busca una interpretación llena de explicaciones, busca romper el encanto del sinsentido para transformarlo en el contenido teórico sobre las acciones humanas».

8. No primero en un sentido de importancia, sino como una forma de ordenar la narración.

9. Véase Hoyuelos, en Mercedes Civarolo (2011).

prender», «elegir» y tener un «acceso» como modos de conducirse constitutivos del preguntar. Preguntar como indagar, buscar o investigar.

Todo preguntar es un buscar. Todo buscar tiene su dirección previa que le viene de lo buscado. Preguntar es buscar conocer «qué es» y «cómo es» un ente. El buscar este conocer puede volverse un «investigar» o poner en libertad y determinar aquello por lo que se pregunta. El preguntar tiene, en cuanto «preguntar por...», su aquello de que se pregunta. Todo «preguntar por...» es de algún modo «preguntar a...». Al preguntar es inherente, además del aquello de que se pregunta, un aquello a que se pregunta [...] Lo peculiar de este [preguntar] reside en que el preguntar «ve a través» de sí desde el primer momento en todas las direcciones de los mencionados caracteres constitutivos de la pregunta misma. (Heidegger, 1989: 14)

Cualquier proyecto que llevemos a cabo en la escuela infantil debe hacerse preguntas. Demandas que, de alguna manera, guíen nuestra forma de acercarnos a comprender el tema que deseamos indagar. Son dudas o interrogantes que, en parte, solo buscan alguna respuesta. Decimos solo en parte, porque aceptamos que muchas de las incógnitas solo encuentran otros interrogantes. Son preguntas generativas de otras. Y aceptamos que las respuestas solo son provisionales, nuevos prejuicios que revisar y encontrar nuevos sentidos, nuevos encajes sucesivos a los que no exigimos que sean verdaderos, solo que sean aceptables.

Humberto Maturana se pregunta qué es una respuesta aceptable, y cómo se puede saber cómo se tiene la respuesta a dicha pregunta.

¿Cómo reconocer una respuesta adecuada si uno no sabe de antemano cuál es? Los científicos tenemos un procedimiento: las respuestas científicas, es decir, las respuestas aceptables para los científicos deben consistir en la proposición de mecanismos (sistemas concretos o conceptuales) que en su operar (funcionar)

generan todos los fenómenos involucrados en la pregunta. Si el mecanismo propuesto como respuesta a una pregunta no satisface esta condición, no es adecuado y debe cambiarse, o reformularse la pregunta. Es decir, las respuestas científicas son generativas. (Maturana, 1997: 4)

Tenemos que ser conscientes de que la decisión sobre qué preguntas nos hagamos, aun sin cerrar los meandros de la investigación, nos pueden llevar a diversas interpretaciones. Son como las pistas iniciales que tiene un detective. Preguntas que no podemos separar de un contexto emocional, afectivo, cognitivo y social que nos une con el sujeto de la observación (de esto hablaré más adelante). Las preguntas conforman una estrategia de aproximación o forma de afrontar la investigación que no es previsible.

Maturana (1994) distingue entre las preguntas banales o accesorias y las preguntas no banales, cualificadas, que tienen una repercusión estructural en la propia regeneración de la investigación. Las preguntas banales solo legitiman lo que ya conocemos. Las preguntas no banales enfocan los verdaderos problemas o cuestiones que queremos entender desde la incertidumbre. Rompen los prejuicios y hacen avanzar epistemológicamente porque exploran en el lugar justo donde pueden estar escondidas las respuestas que pueden ser, a su vez, preguntas. Rescatan lo inédito y dan luz a las zonas de penumbra, siendo conscientes de que cada nueva luz provoca una nueva sombra.

Los hechos no hablan solos, hay que hacerlos hablar. Ello solo lo lograremos formulándoles las preguntas adecuadas a los hechos, y para poder hacerlo hemos de dejar primero que ellos nos interpelen a nosotros, que nos incomode la relativización de lo propio, causada por la eficaz alteridad de lo ajeno, dejando que la especificidad de los logros culturales ajenos penetre en nuestro interior cuestionando nuestro mundo hasta lo más hondo. (Sanmartín, 2003: 84)

Índice

Sumario	7
Prólogo	9
1. La complejidad en la escuela infantil	13
1. A modo de entrada	13
1.1. Infancia y complejidad	13
1.2. Loris Malaguzzi	14
2. La identidad de la escuela infantil: la estética de la complejidad	16
3. La filosofía de la complejidad	19
3.1. Primero: preguntas e incertidumbres	21
3.2. Segundo: subjetividad, objetividad e intersubjetividad	26
3.3. Tercero: cuántica y emociones	31
4. Complejidad, proyecto, propuestas y estrategias	33
5. La complejidad cerebral	39
6. El método y los tres principios	42
6.1. El principio dialógico	43
6.2. El principio recursivo	47
6.3. El principio hologramático	48
7. Otros matices de la complejidad	49
2. Del mirar al observar	55
1. Tacto y rigor en el proceso observacional	55

2. La observación como intención	59
2.1. Observar para acercarnos a la infancia	60
2.2. Observar para reconocer las competencias	62
2.3. Observar para acompañar y transformar	63
3. Sumergirse en las situaciones educativas: los proyectos de observación	65
4. Interrogarse, seleccionar y focalizar	69
4.1. Claves para la focalización	71
5. Transformar la mirada en registros	72
6. Comprender las observaciones y darles significado	74
6.1. Claves para el análisis y la interpretación	76
7. Ajustar los contextos y la intervención educativa	86
3. Compartir el trabajo: la pareja educativa	89
1. Qué es la pareja educativa	90
2. Un tema de actualidad	90
3. Por qué la pareja educativa	91
3.1. Argumentos culturales y contraculturales	92
3.2. Argumentos desde la filosofía de la complejidad	93
3.3. Argumentos de carácter ético-educativo	95
3.4. Argumentos organizativos	96
3.5. Argumentos sobre la diversidad de roles	96
3.6. Argumentos basados en la resiliencia y capacidad de <i>adaptatividad</i> humana	97
3.7. Argumentos neurológicos	97
3.8. Argumentos laborales y funcionales	98
3.9. Argumentos emocionales	98
3.10. Argumentos sobre virtudes y actitudes para la colaboración	98
4. Algunas resistencias o críticas a la pareja educativa	99
4.1. No existe un hábito creado; el trabajo en pareja genera incomodidad o miedo	99
4.2. La pareja rompe con la posibilidad de un apego significativo y con la importancia de la figura de referencia	100
4.3. La pareja educativa puede impedir el desarrollo de cada una de las profesionales y generar dependencias	101

4.4. Existen diferentes formas metodológicas de trabajo	101
4.5. ¿Y si no nos llevamos bien?	101
4.6. Los grupos se hacen más numerosos	102
4.7. El riesgo del <i>cotilleo</i>	102
5. Para comenzar	102
6. Un caso concreto	104
4. Cultura de la infancia y ámbitos de juego	113
1. Imágenes de infancia	114
2. La historia de una infancia no reconocida	115
3. La educación comienza con una imagen de infancia que revela la indeterminación del ser humano	117
4. La cultura de la infancia	118
5. El derecho al juego	122
6. ¿El juego como pérdida de tiempo?	124
5. La relación dialógica profesional con los niños y niñas: entre ciencia y arte	131
1. Imágenes	131
2. Relaciones y decisiones	133
3. Miradas	135
4. Tres ejemplos	136
5. Algunas ideas	138
6. No basta	141
7. Las profesionales de la maravilla	142
Bibliografía	145



En este libro los autores nos invitan a pensar y a repensar la complejidad propia de los espacios educativos destinados a la pequeña infancia. Abordan el cómo y el porqué de las emociones cotidianas que se manifiestan a edades muy tempranas. Nos invitan a valorar la importancia de la observación como acto creativo, como herramienta fundamental para la reflexión, pero también para descubrir lo sutil y desvelarlo, para ir más allá del hecho de mirar y para dejar un espacio lo más libre posible a la escucha de los niños.

Los autores nos hablan de la pareja educativa, entendida no como uno más uno, sino como potencialidad y complementariedad de dos personas en el hacer, el pensar y el reflexionar compartido.

Al considerar el juego como eje de la cultura de la infancia, los autores reflexionan acerca de esta experiencia como la principal condición vital de la existencia. Nos revelan así la importancia de los lenguajes que unen ciencia y arte, que son como narraciones que ponen en escena palabras, sonidos, silencios, miradas, gestos, movimientos...

in-fan-cia

Alfredo Hoyuelos es doctor europeo en Filosofía y Ciencias de la Educación y diplomado en Profesorado de EGB. Completó su tesis doctoral en torno al pensamiento y la obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Actualmente, es coordinador de Talleres de expresión de las escuelas infantiles municipales de Pamplona y es profesor asociado de la Universidad Pública de Navarra. Es miembro de la Plataforma Estatal en defensa de la educación infantil de 0 a 6 años.

María A. Riera es doctora en Pedagogía por la Universidad de las Islas Baleares. Actualmente imparte docencia en los Estudios de Grado de Educación Infantil en la Universidad de las Islas Baleares, dirige el máster oficial de la UIB Primera Infancia: perspectivas y líneas de intervención y es investigadora principal del Grupo de investigación en Primera Infancia de la UIB (GIPI).