Complejidad y relaciones en educación infantil
Complejidad y relaciones en educación infantil
Complejidad y relaciones en educación infantil
Sumario

Prólogo
(Silvia Palou) 9

1. La complejidad en la escuela infantil
(Alfredo Hoyuelos) 13

2. Del mirar al observar (Maria A. Riera) 55

3. Compartir el trabajo: la pareja educativa
(Alfredo Hoyuelos) 89

4. Cultura de la infancia y ámbitos de juego
(Alfredo Hoyuelos) 113

5. La relación dialógica profesional con los niños
y niñas: entre ciencia y arte
(Alfredo Hoyuelos) 131

Bibliografía 145

Índice 155
Prólogo

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-
demos del amor». Y sabemos aún muy poco de este desarro-
lllo, 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. Encontra-
mos 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
da la vez nuevas preguntas. También aparecen temas impor-
tantes como la discusión sobre lo objetivo, lo subjetivo y la in-
tersubjetividad, como defiende Morin. Todas estas cuestiones
están avaladas por la influencia de algunas interesantes inves-
tigaciones que, en las últimas décadas, se están producien-
do la neurofisiología del cerebro, sus repercusiones en
nuestra comprensión emocional o las aportaciones de la física
cuántica. Estos campos transdisciplinares 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 funcio-
namiento 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 com-
plejidad 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 (pro-
cesos 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 retroalimentarnos con nuevas propuesta y nuevas observaciones.

Hoyuelos defiende en el capítulo sobre la pareja educativa el trabajo compartido, dando argumentos culturales y contra-culturales, 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...
y niñas. Esta vinculación tan especial está teñida de nuestros tesoros formativos (pedagogía, psicología, arte...), de las habilidades y gustos personales de adultos y pequeños (lenguajes verbales, visuales, auditivos, motrices...), los contextos de relación (espacios, materiales, tiempos, luz...), ratios, responsabilidades y roles (maestras, cocineras, atelieristas...) y, por supuesto, las afinidades y vibraciones que se den de forma intensa o sutil (empatía, tacto, comunicación, respeto...). En esta relación, es fundamental la mirada como forma de contactar íntimamente, como estrategia relacional que puede generar vínculos de confianza o de hostilidad, rechazo o juicio. Estos pensamientos están ejemplarizados, por una parte, con tres realidades escolares diferentes: una maestra de Buenos Aires, una de Pamplona y una de Barcelona; y, por otra, con algunos autores que han dedicado muchos textos a compartir sus reflexiones al respecto, como Rebeca Wild, Max van Manen o Loris Malaguzzi, entre otros.

Todo este contenido y mucho más es lo que los lectores y las lectoras van a encontrarse en este texto. Y, sobre todo, leyendo entre líneas, se respira el gran entusiasmo, la coherencia y el amor a la infancia y a la profesión que los autores sienten cuando lo han elaborado. Este susurro es la constante que va hilando palabra a palabra, y que nos va acompañando, con esa misma mirada respetuosa que proponen para trabajar con los niños y niñas de Educación Infantil.

Un regalo de Alfredo y Pusy. Gracias por hacerlo posible y por darme la oportunidad de teneros un poco más.
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
sombras que se cortan, sombras que aparecen, desaparecen y se rehacen. Tratan de desvelar y reconocer su imagen, y la de los otros y otras, a través de la mirada, los movimientos de su cuerpo, el ir y venir a cada lado, la interposición de varios objetos pensados. Incluso tiñen de color, con un acetato rosa, uno de los haces luminosos para tratar de comprender las imágenes extrañas, surrealistas e incomprensibles que emergen como si de una función teatral se tratase.

Lo importante es que estas niñas y niños no rehuyen esta complejidad; más bien disfrutan con placer, seriedad y esfuerzo de sus posibilidades y se adentran en sus secretos. Los niños y niñas, me dicen las educadoras, aman la complejidad y saben permanecer en ella con placer y alegría.

Tiene razón Edgar Morin (2010: 217) cuando afirma que las niñas y los niños nos pueden enseñar la complejidad a los adultos.

Antes de aprender a separar todo, los niños ven los vínculos entre todas las cosas, sobre todo cuando son educados en medio de la naturaleza, como los pequeños amerindios que han acompañado a sus padres en el bosque. La naturaleza no está dividida en disciplinas como la escuela. Precisamente, la escuela enseña a separar todo […] ¡Se pueden sacar de la experiencia de los niños tantos ejemplos que contribuyen a la comprensión, a la aprehensión de la complejidad!

1.2. Loris Malaguzzi

Hablando de complejidad y educación, no podemos no mencionar al pedagogo Loris Malaguzzi, que, según mi opinión, fue uno de los que más abrazó, en sus prácticas educativas, lo que hoy conocemos como el paradigma de la complejidad.

Recuerdo que estábamos en Barcelona. Loris Malaguzzi era el ponente de un curso y al final de su intervención ha-

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

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 complejidad


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 Otro 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».

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. 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», con imá-

---

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

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 constituible, 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 enlanzan 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

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: 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, 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.

Hoy, sacudidos por la crueldad de los mercados, la prima de riesgo y por ciertas políticas neoliberales, parece que casi nadie podía anticipar la actual crisis ni las consecuencias de la recesión. La llamada ciencia económica se muestra incapaz de resolver los enigmas actuales.

Al fin y al cabo, no hay que olvidar que la ciencia económica no es una ciencia exacta sino social, que, aunque maneje modelos desarrollados en la matemática y en la física, no tiene como fin las regularidades de la materia, sino el comportamiento humano que puede ser (casi o a veces) irracional e incierto, lo que significa que no permite ofrecer demasiadas certezas, siendo las conclusiones fiables y definitivas más excepción que norma. (Sánchez Ron, 2001: 134)

Trabajar en la cotidianidad de la escuela infantil supone, como dice Morin, entrar en un océano de incertidumbres con algunos archipiélagos de certezas. Es una ocasión para preguntarnos. No podemos educar sin preguntarnos. Al preguntarnos, iniciamos un proceso de comprensión; es decir, un proceso, en el que formulamos unas preguntas previas que son una serie de estrategias para comprender el fenómeno que tratamos de explicar. Estas preguntas disponen, a su vez, una nueva forma de preguntar más allá de lo que sabemos, para generar nuevas relaciones que vayan más allá de los conocimientos previos. Las demandas, sobre todo cuando trabajamos en grupo, generan nuevos ámbitos de discusión —como some-timiento a la acción solidaria de los colegas— que implica un nuevo léxico y la posibilidad de propagar nuevo conocimiento.

Sabemos, desde Heidegger (1975 y 1989), que es necesario desarrollar y profundizar en las preguntas para encontrar la forma de interrogar por la esencia de algo. Es necesario hacer las preguntas fundamentales que demandan, adecuadamente, los fundamentos de las cuestiones que queremos descubrir o con las que podemos «ver a través» de las propias preguntas. Las preguntas son una especie de gafas que nos permiten ver de una manera, comprender en un sentido, desde un punto de vista. Heidegger (1989: 16) habla de «dirigir la vista», «com-
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

155
2. La observación como intención
   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
   4.1. Claves para la focalización 71
5. Transformar la mirada en registros 72
6. Comprender las observaciones y darles significado
   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 adaptividad 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
ÍNDICE

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 cotilleo 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...

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.

Maria 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).