

Trabajo Fin de Grado

La voz del niño en la escuela: el voto dormido

Autor/es

Erika Sánchez Moreno

Director/es

Carmen Bernal Badules

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2015

Índice

1. Introducción	4
2. El niño.....	5
2.1. El niño en sí mismo	5
2.2. Los niños en grupo	8
2.3. El juego como una necesidad	11
2.4. ¿Por qué el alboroto?.....	14
2.5. La participación en la escuela.....	15
3. Los profesores	17
3.1. El profesor, ese gran desconocedor y desconocedor	17
3.2. Profesor entre profesores.....	19
3.3. Las normas	20
3.4. ¿Qué debe hacer entonces el maestro?	23
4. El colegio	25
4.1. Las zonas del colegio	25
4.2. ¿Dónde dar las clases y cómo?	27
4.3. El horario de las escuelas, el debate pendiente	29
4.4. ¿Qué papel juegan las nuevas tecnologías y herramientas digitales?	30
5. Escuela y sociedad.....	32
5.1. El sistema escolar.....	32
5.2. ¿Cómo podrían unirse "vida" y "escuela"?.....	33
5.3. Si todo lo ponen los niños, ¿para qué necesitamos escuelas?	36
6. Conclusiones	36
Referencias bibliográficas.....	39

La voz del niño en la escuela: el voto dormido

- Elaborado por Erika Sánchez Moreno.
- Dirigido por Carmen Bernal Badules.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Junio del año 2015.

Resumen

Este trabajo supone un diagnóstico de los procesos educativos que se llevan a cabo en las aulas con una proposición de soluciones didácticas, sociales y políticas. Se trata de renovar leyes, costumbres e instituciones educativas en un sentido más humano y social, que tengan en cuenta la voz principal para las que fueron creadas, el niño.

La escuela ha de suponer una experiencia social a cualquier nivel, que permita vivir, crecer y aprender juntos. Aquí, se plantea por qué y cómo los niños se van educando en los ámbitos educativos, y a su vez se despojan de casi todo su potencial investigador, afectivo y de aprendizaje con los años.

Hay que recuperar una visión activa y positiva de la infancia y las instituciones creadas para ella. Autores como Tonucci (1990, 2003, 2004, 2009) ofrecen un ejemplo de este deseo, de llevarlo a la práctica acabando con los sistemas y metodologías educativas obsoletas que fomentan el mal uso de recursos intelectuales y afectivos.

Palabras clave

Niño, escuchar, educación, adulto, guía, juego, participación, diálogo.

1. INTRODUCCIÓN

Cuidar la infancia es vital en la sociedad, es imprescindible dar la palabra a los niños y escuchar las ideas, propuestas y protestas que tienen acerca de su educación, porque todo lo se hace por su bienestar pero a menudo no se tiene en cuenta lo que piensan y quieren, como explica Tonucci (2003, 2004, 2009), por lo tanto su dicha queda en duda pues no se sabe realmente qué les hace felices, sólo se supone lo que necesitan para que lo sean en el futuro. Incluso en ocasiones no se hace por “su bien”, sino por el de los adultos responsables, en el contexto escolar por los maestros que están implicados en los procesos educativos que se llevan a cabo en el aula, y la comodidad de los espacios y ejercicios organizados.

Hoy en día se plantean ciertos problemas más generales que hacen referencia al niño, no tanto a las dificultades concretas que pueden sufrir algunos. Tenemos que ser capaces de plantearnos críticamente cuánto tenemos en consideración a la infancia en su educación, es decir, saber qué quieren hoy que les reporte un beneficio para el mañana, y pensar qué podemos hacer los adultos para mejorar lo que ambicionan y necesitan hoy siendo conscientes de que les favorecerá en el futuro. Sin embargo, estas cuestiones no sirven de nada si seguimos pensando que lo que quieren es lo que los adultos querríamos para ellos. Y no se trata de abrumarles con mucha materia para que sean más listos, sino de ayudarles para obtener la felicidad que necesitan en el presente y ofrecerles una guía para que puedan superar los obstáculos y progresen con autonomía, favoreciendo su autoestima, capacidad de reflexión y crítica y su participación a través de un aprendizaje significativo (Sastre y Moreno, 1985; Tonucci, 2003, 2004).

Cuando hablamos en serio de educación, no estamos hablando de cómo conseguir que nuestros alumnos sean dóciles deglutidores de información, sino de cómo ayudarles a que adquieran un carácter firme, alegre, animoso, inventivo, que les permita diseñar su proyecto de vida, su personalidad elegida. (Marina, 2011, p. 149)

Este estudio pone el foco de atención en la importancia del diálogo con él, en su escucha, y las consecuencias que obtenemos al implicarle directamente en su educación. Es una investigación cualitativa, situada en la línea biográfica y narrativa. Se hace una revisión bibliográfica respecto a las cuestiones que intervienen en el desarrollo integral del alumnado para reflejar la preocupación existente sobre el tema.

De todas formas, los datos que se extraen de esta revisión bibliográfica llevada a cabo se pueden encontrar en la experiencia docente cercana, y en las conversaciones que se mantienen con el alumnado. Por ello este trabajo sirve para promover una reflexión y crítica profundas sobre el asunto tratado. El siguiente paso será atender y escuchar a cada alumno, que participen realmente experimentando sus ideas, probando nuevas técnicas de trabajo según los recursos disponibles.

2. EL NIÑO

2.1. El niño en sí mismo

Los humanos son educables desde que nacen, cualquier autor/a está de acuerdo con esta idea, pero la esencia del ser humano es que necesita crecer y superarse, necesita ser educado para aprender día a día (Sastre y Moreno, 1985). Por supuesto, las experiencias de los demás y las propias son nuestra mayor fuente de aprendizaje, los conocimientos de quienes han vivido más que nosotros y los que vamos acumulando por medio de la participación activa en la vida social y personal. Los maestros son los más preparados para ayudar a alcanzar los objetivos, obtener un adecuado desarrollo y preparar a los niños para el futuro siendo personas productivas. Pero ¿qué pasa con el aquí y ahora?, existe una preocupación por el futuro, puesto que no se tiene en cuenta muchas veces el presente, y lo que es peor, a los niños, lo que piensan, lo que sienten, lo que quieren hoy. No necesitan pensar en el mañana, sino disfrutar de su infancia (Tonucci, 2003, 2004).

Los procesos de atención al niño e interacción estructuran los vínculos y el apego, por lo que se necesita trabajar este aspecto para lograr una evolución del niño positiva y óptima debido a que el apego influye en los diferentes procesos cognitivos (Bowlby, 1986; López, Etxebarria, Fuentes y Ortiz (coords.), 1999; Muñoz et al., 2010b). Este apego se inicia en la infancia y se mantiene durante toda la vida, pero la calidad de éste depende del tipo de relaciones dadas entre la persona y su entorno, es decir, con los demás agentes de socialización (López et al., 1999). Para que los niños se sientan seguros con sus responsables o figuras de apego, es fundamental tenerlos en cuenta a la hora de planificar cualquier aspecto que influya en sus vidas, porque la educación, es

por y para ellos, no para los adultos. Dependiendo de cómo sea el trato que reciban hoy, en el futuro su actitud ante la vida será de una forma u otra (López et al., 1999; Muñoz et al., 2010b). Así, la resiliencia es una de las capacidades que hemos de procurar trabajar de manera adecuada para que la adquieran los niños y niñas, y la única forma de que lo consigan es permitiéndoles participar en su vida, tomando decisiones. Han de ejercitarse en el afrontamiento de las adversidades, aprender y recuperarse de ellas para que crezcan intelectual, emocional y socialmente (Catret, 2007; Marina, 2011). Nuestra labor como docentes y adultos es proteger a los menores y garantizarles un desarrollo y un futuro mejor, pero ello implica tener en cuenta los estados emocionales y afectivos presentes del alumnado, ofrecerles andamiaje, permitirles participar y equivocarse, y aplicar el compromiso de favorecer un apego seguro, desarrollado por Mary Ainsworth con “La Situación del Extraño” en 1970 descrita junto con las conclusiones en el artículo de Delgado (2004) y el libro “Psicología del desarrollo en la etapa de Educación Infantil” (Muñoz et al., 2010b), y de calidad, que les permita desenvolverse en la realidad respetando sus ritmos de aprendizaje (Bowlby, 1986; Catret, 2007; Delgado, 2004; López et al., 1999; Muñoz et al., 2010b).

Antes de los tres años se crea la habilidad de comunicación y lenguaje, lo cual sirve para iniciar relaciones adecuadas, cada vez mejores a medida que van superando las distintas etapas del desarrollo del lenguaje (Puyuelo y Rondal, 2003; Muñoz et al., 2010b), aunque no es imprescindible. No obstante, el lenguaje de los niños es universal, porque aunque no tengan el lenguaje muy desarrollado su capacidad expresiva por medio de gestos y acciones es de gran riqueza. Para apreciarla es necesario observarles con detenimiento, acompañarles en sus investigaciones para conocerles a través del movimiento, escuchar su cuerpo porque con él también nos hablan (Amar, 2014; Knapp, 2001; Zimmermann, 1987), de hecho expresan mucho mediante el juego, del que después hablaremos. La comunicación no verbal es la primera con la que aprendemos a comunicarnos, y da paso a la oral y al desarrollo del pensamiento gracias a la capacidad de procesar la información y a la interacción social, ya que podemos asignar una palabra y significado a las diferentes emociones y sucesos que acontecen en la vida dándole sentido (Muñoz et al., 2010b; Piaget, 1984a, 1984b; Vygotsky, 1979, 1995). Sabemos que algo entusiasma o interesa a un niño cuando lo quiere comunicar, pero en ocasiones los adultos hacen que pierdan esa emoción porque a ellos no les interesa, no les hacen demasiado caso (o ninguno) y los desmotivan, incluso les regañan

por ensuciarse o molestar. No atender las peticiones de atención de los niños, incluyendo cuando piden espacio para desarrollar su autonomía, puede frustrar su creatividad y su capacidad comunicativa y de investigación. No significa darle todos los caprichos que quieran, para eso los adultos deben ser personas responsables, conscientes y saber diferenciar críticamente entre lo que aporta un beneficioso aprendizaje significativo y lo trivial. La escuela infantil debe crear un ambiente que les anime a ser partícipes de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, pero únicamente lo conseguirá si los maestros se paran a escuchar lo que cada uno de sus alumnos tiene que decir, teniendo en cuenta sus consideraciones (Tonucci, 2003).

También, en la etapa infantil se adquiere la capacidad de descubrir su entorno físico, de preguntarse por él y comprenderlo, de probar actuaciones y formas de relación en él y con los miembros que componen la sociedad para obtener explicaciones en cuanto a los límites, y para saber cómo progresar buscando un entorno seguro que se lo permita. Que el niño tenga experiencias con el espacio y el tiempo es esencial para la comprensión de su esquema corporal, sus posibilidades y limitaciones de acción, y del entorno. El aprendizaje de estas nociones dependerá de la maduración de cada uno, la capacidad de exploración y las situaciones que se lo permitan. Este ejercicio permite desarrollar varios procesos cognitivos, la psicomotricidad, los sentidos y la representación e interpretación del espacio y el tiempo. La evolución del niño en este sentido depende de las vivencias que experimente, por lo que en la escuela han de proporcionarse gran variedad de escenarios que le permitan participar en el medio (Aranda, 2003; Comes, 1998; Rael, 2009; Rivero, 2011).

Para que los niños desarrollen todas sus potencialidades es imprescindible la educación. Por esto es una de las condiciones para garantizar una mayor inclusión e igualdad de oportunidades. Escuchar y atender las necesidades de cada alumno es esencial para que todos alcancen los objetivos planteados en los colegios y los que conciernen a su vida personal y social, más allá de la vida en la escuela. Hay que dar a cada uno lo que necesita de manera inclusiva para que puedan alcanzar el máximo grado de felicidad, autonomía y aprendizaje posible, enriqueciendo su vida a todos los niveles (Ávila y Esquivel, 2009; Braslavsky, 2006; Echeita y Ainscow, 2011; Montolio y Cervellera, 2008; Pujolàs, 2009).

“Una educación de calidad es aquella que permite que todos aprendan lo que necesitan aprender, en el momento oportuno de su vida y de sus sociedades y en felicidad” (...) el derecho al bienestar no es un derecho que se deba postergar para la vida adulta. Los niños y las niñas merecen, primero que nadie, sentirse bien cuando están en la escuela, ser felices en la escuela. (Braslavsky, 2006, p. 87)

Los niños tienen derechos, como explican Hansen y Jensen (1979), a tener una escuela que no oprima, que les permita expresarse, que les guste y donde sean felices y libres, a que ésta asegure la formación y la promoción de todos, que desarrolle y amplíe la personalidad de cada uno aunque no sea conforme a como quisieran los adultos. Tienen derecho a una escuela donde puedan aprender a ser una persona y no un siervo del sistema. Hay que escucharles porque lo justo y correcto es que puedan exigir el respeto de sus derechos. Para ello, deben desarrollar las competencias para la vida que les permitirán desenvolverse en el mundo de manera adecuada y construir su bienestar emocional, personal y social óptimamente, experimentando emociones positivas (Tonucci, 2003).

Algunos de los niños de hoy son para los adultos difíciles de manejar, porque son distintos a ellos. Piensan de otra manera, son rebeldes, explosivos, algunos incluso desafiantes, porque viven sus sentimientos de forma muy intensa. Puede resultar extremadamente difícil, pero necesitan ayuda y ser escuchados, por eso hay que tener paciencia. Para actuar con estos alumnos es necesario conocerles para comprender por qué actúan como actúan, y es mejor hacer salir los problemas, no guardarlos; ya que, puede que un día explote alguien y aparezcan peores consecuencias. Aceptar las diferencias y la discusión con un debate sereno nos hará aprender mucho, de hecho lo ideal es que todos aprendamos de todos. Ellos serán los que propongan los cambios más destacables por su inconformismo y capacidad crítica (Tonucci, 2003, 2004).

2.2. Los niños en grupo

Uno de los objetivos básicos que pretende la Educación Infantil es la socialización de los niños, que adquieran valores e intereses culturales comunitarios. Todas las relaciones en estas edades se construyen en base a interacciones y diálogos, que tienen un componente educativo significativo (Muñoz et al., 2010b; Vygotsky, 1995).

La forma en que nos comunicamos es una de las señas de identidad culturales que permite reconocernos y pertenecer a una comunidad. No es tan importante el idioma, sino la capacidad de entendernos (Soriano, 2007). En palabras de Encarnación Soriano, “La posibilidad de pertenencia de un individuo a más de un grupo cultural simultáneamente y de participar en más de una subcultura, (...) impide la identificación automática de individuo con grupo cultural” (2007, p. 35). Existe hoy en día una gran variedad de culturas a nuestro alrededor, y nos relacionamos con ellas de una manera u otra. Según la Teoría ecológica o de los sistemas, se establecen diversas conexiones entre uno mismo y los contextos que le rodean, y pueden ser muy diferentes o no de los demás, pero todo nos influye de una forma u otra. Estos sistemas son las subculturas antes mencionadas. Así, el microsistema es el más directo con el niño y en el que él es protagonista, la familia y la escuela. El mesosistema son las relaciones entre microsistemas, por ejemplo entre el maestro y la familia. El exosistema es el ambiente de socialización y lo que influye en él, como los amigos o las tecnologías de la información y la comunicación. Por último, el macrosistema son los valores culturales, creencias y la historia que influye en todos ellos, como las normas sociales establecidas o las leyes (Bronfenbrenner, 1987; Muñoz et al., 2010b; Suárez, 2000). En todas estas áreas participa el niño directa o indirectamente, no es un mero espectador, por lo que su opinión habría de contar lo mismo que la del adulto (Tonucci, 2003, 2004).

El niño es social por naturaleza, necesita relacionarse. De hecho, muchos procesos cognitivos, afectivos y conductuales se desarrollan gracias a la interacción social, como el lenguaje y la comunicación, la representación o el pensamiento moral, que dan pie a la evolución de otros. La relación y participación con los demás permite entonces adquirir conocimientos, pautas de comportamiento y diversas habilidades, que dependerán de los ambientes que rodeen al niño, entre adultos e iguales, y su progreso evolutivo (Bandura, 1987; Bandura y Walters, 1987; Bronfenbrenner, 1987; Bruner, 1984; Muñoz et al., 2010b; Piaget, 1984b; Vygotsky, 1979, 1995). Sin embargo, las relaciones entre los niños deben permitir aproximarse y alejarse cuando lo necesita cada uno, alternando la participación con la observación. Por eso es importante establecer lugares donde esconderse o estar a solas con uno mismo y lugares para mostrarse, distraerse y divertirse con los amigos (Tonucci, 2003). Las diferentes formas de relación con uno mismo y con el mundo darán pistas acerca del estado del niño, su crecimiento madurativo y posibles dificultades que pueda tener. Por ejemplo, se puede conocer en

qué medida se agrupa con sus iguales y si tiene momentos de reflexión, de enfado. Desde la escuela hay que permitirles aprender de los sucesos que ocurren a su alrededor, crear situaciones de aprendizaje y fomentar tanto los momentos colectivos como individuales para que compartan diversos saberes y puedan integrarlos cada uno a su ritmo (Muñoz et al., 2010b; Tonucci, 2003). Se trata de fortalecer tanto la inteligencia intrapersonal como la interpersonal de Gardner (2005) y la inteligencia emocional de Goleman (1997).

La pedagogía de la Educación Infantil utiliza a menudo la reflexión como parte fundamental de la metodología educativa (aunque en ocasiones no se tenga en cuenta todo lo que debiera). La organización de los espacios por actividades sí es uno de los puntales sobre los que más se trabaja, especialmente desde el auge del modelo educativo cooperativo y el concepto de inclusión. Este cuidado de los espacios y una nueva forma del proceso de enseñanza-aprendizaje más social y colaborativa han permitido mejorar la concepción y comprensión del niño en grupo y el estilo educativo que más le ayuda y motiva. Antes, se atendía solamente al niño individualmente, ahora se pretende educarle de manera global y específica, en cada área y ámbito que influya en ellos, es decir, en todos los sentidos (Ávila y Esquivel, 2009; Braslavsky, 2006; Echeita y Ainscow, 2011; Montolio y Cervellera, 2008; Pujolàs, 2009). Ha sido la práctica educativa y la capacidad reflexiva de los profesionales quienes han puesto de relieve hasta qué punto cambian las características particulares del niño y la forma en que progresa cuando vive en grupo.

La vida en una escuela de calidad se compone de la diversidad de agrupaciones de adultos y niños que van surgiendo de forma espontánea y abierta, garantizando diversidad de contextos en los que es posible cierta complejidad de condiciones en las actividades y las relaciones. Estas particularidades se han convertido en objeto de estudio y un referente de la práctica educativa, pues permite acoger, escuchar, educar, observar o estimular a los niños individualmente y en grupo, en todas sus facetas de manera natural.

2.3. El juego como una necesidad

Sabemos que los niños juegan no sólo porque les gusta, sino también porque tienen necesidad de hacerlo. El juego es la manera básica de actuar que tienen, tanto para relacionarse como para aprender o enseñar lo que saben. No lo usan de forma banal o porque simplemente se aburren. Aunque a veces así sea va más allá, es una metodología con la que consiguen reorganizar sus ideas para comprender el mundo e incluso regular sus propias emociones y conductas, asimilar la realidad. Tienen una motivación interna que les anima a analizar acciones y conclusiones de sí mismos y de su entorno. En el juego se ponen a prueba, ensayan, confirman, rechazan o transforman sus propios pensamientos y aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales. A través de este ejercicio conocen sus limitaciones y se esfuerzan por mejorar y progresar por medio de la reflexión. Es tan necesario que quien no juega puede disminuir su proceso de desarrollo, y dependiendo del tipo de juego que le guste al niño o de la opción que tenga de disfrutar implicará una forma de entender el significado de ciertas situaciones y de aumentar su creatividad (Bronfenbrenner, 1987; Bruner, 1984; Muñoz et al., 2010b; Pecci, 2010; Piaget, 1984a, 1984b; Vygotsky, 1979, 1995). Sirva como ejemplo el caso de un niño al que no se le permitía jugar sin vigilancia ni ensuciarse. La educación que recibía era demasiado realista para la edad que tenía, cuatro años. Esta estrategia educativa es poco estimulante porque no alienta la imaginación, incitan al niño a que piense que algunos juegos no sirven para nada. El placer que encuentran en el juego es la garantía de que van a desarrollar su función imaginativa, que permite progresar más allá de lo dado.

El juego es para ellos una experiencia vital que ofrece la posibilidad de modificar y crear otros mundos, ser quienes quieran ser, incluso otros sin dejar de ser ellos mismos, como héroes o villanos, o representar con muñecos cómo el vecino les deja sus juguetes. Les permite pensar como los otros o como quisieran que pensarán, por lo que descubren que hay otros modos de hacerlo (Bruner, 1984; Prieto y Medina, 2005; Ruiz de Velasco y Abad, 2011).

Para permitir un desarrollo óptimo a través del juego, los objetos estereotipados no son la mejor solución aunque sean seguros, ya que deciden por ellos a qué han de jugar, porque están pensados para ello, disminuyendo o limitando así la “expresividad lúdica”. Igualmente, si los instrumentos de juego controlan tanto el peligro, la capacidad de

autoprotección y supervivencia se reducirá, la percepción del riesgo (lo que aún es más grave cuando intervienen los padres para salvarlos del más mínimo obstáculo o dificultad). Los niños tienen bastante conciencia acerca de las amenazas que existen a su alrededor, pero han de aprender a cuidarse solos por su propio bien, para que aprendan a defenderse y afrontar los problemas de la vida, pues si siempre le ayudamos con un conflicto puede convertirse en uno más grave si lo ha de hacer por necesidad, porque el miedo le invada. La experiencia, exploración, autonomía, participación y aprender de los errores les dará valor para afrontar cualquier situación, se trata de analizar las consecuencias y aprender de ellas también, no basta con decirlas o saberlas teóricamente (Moyles, 1990; Tonucci, 2003). En las aulas ya vienen muchos juguetes dados, rincones con todo tipo de accesorios que no permiten expresar el potencial imaginativo, creador y divertido de los alumnos. Sólo se juega a crear e investigar novedosamente con las manualidades, de manera planificada, perdiendo en realidad el valor de juego para convertirse en una tarea más. “Los juguetes son o deberían ser instrumentos para jugar; cuanto más inciten a jugar mejores serán. (...) Jugar es también inventar y construir, y no solamente utilizar juguetes” (Tonucci, 2009, p. 78). Los alumnos deben experimentar con gran diversidad de materiales, manipulativos y que impliquen cambios de estado, como el agua o la plastilina, para que se produzcan experiencias diferentes, pudiendo dar rienda suelta a su imaginación y creatividad, y su participación sea presente, destacable y autónoma.

Aunque el juego es una acción natural, necesita unas condiciones de espacios materiales y tiempos adaptados que permitan a su vez que los niños se adapten a las circunstancias. Es decir, son las condiciones para el juego las que permiten, facilitan o niegan posibilidades al desarrollo motor, a la experimentación y exploración, al juego simbólico, de cooperación y al individual. Como educadores, hemos de estructurar el entorno de la forma más enriquecedora posible y ajustada a la edad y nivel madurativo de los alumnos para que experimenten diversas posibilidades de acción y participación con una amplia gama de materiales, educativos y no educativos (reales), permitiendo un desarrollo integral en cada uno de los niños de acuerdo a sus posibilidades. Por supuesto, promover un clima motivador, afectuoso, divertido, dialogante, distendido, de respeto y confianza es esencial para que se den los aprendizajes de manera óptima (Bruner, 1984; Moyles, 1990; Muñoz et al., 2010b; Pecci, 2010).

En la jornada escolar hay un breve periodo de tiempo para hacer lo que quieran, dónde y con quien lo deseen, y cuando lo tienen están en permanente vigilancia. Se trata de que los adultos les demos herramientas y la oportunidad de aprender con diversos recursos, debemos ser guías y no instructores o guardianes absolutos de su seguridad (Tonucci, 2003, 2004). Para que se sientan más libres y motivados a explorar y participar en diferentes formas es bueno que los adultos se involucren en el juego, enviando el mensaje de que es esencial para la vida y que todos debemos participar en lo que nos importa. De todas formas así podemos supervisar también que estén bien. Esto no significa perder la autoridad o el respeto, sino compartir y generar procesos de enseñanza-aprendizaje naturales, divertidos y motivadores teniendo en cuenta la opinión de los alumnos, lo que quieren hacer, cómo organizarse o con qué recursos (Bruner, 1984; Moyles, 1990; Muñoz et al., 2010b; Pecci, 2010).

Un correcto proceso educativo debería preocuparse siempre por el presente (...) Un alumno debería aprender cada día lo que le sirve para resolver problemas cuya solución necesita para estar satisfecho, curioso, fascinado por las cosas que aún no sabe y que querrá aprender. (Tonucci, 2003, p. 257)

Los niños de hoy en día tienen poco tiempo para disfrutar del juego libre. Ahora lo ocupan prácticamente todo la escuela y las obligaciones, y pasan la mayor parte del día bajo control y con normas, sin lugar para el placer y el juego de aventura, inseguro y autónomo, un tiempo para crecer, equivocarse y conocer el mundo. Este tiempo ahora es sustituido por otras obligaciones, como los cursos de inglés o conservatorio, en los que se obliga al niño a asistir por su bien y por el miedo de que en el futuro sean menos que los demás. Cada vez tienen menos tiempo para jugar. Los padres tienen miedo de lo que hacen sus hijos cuando no están controlados, les preocupa que no progresen como a ellos les gustaría, y trasladan estas emociones a los niños, agobiándoles y exigiéndoles todavía más. Pero los niños necesitan jugar, tiempo, espacio y materiales que despierten su creatividad, y las actividades extraescolares no son ejercicios de diversión, sino formativos (Tonucci, 2003, 2009).

2.4. ¿Por qué el alboroto?

Como se explica en “El libro rojo del cole” (Hansen y Jensen, 1979), alborotar es una forma de huir o evadirse. Cuando se arma follón es porque uno está aburrido. También es una manera de evitar atender las exigencias de un profesor pesado y no lo suficientemente duro para que se le tenga miedo. Reprimirles constantemente no es adecuado, no es una técnica que funcione bien ya que sólo conseguiríamos que no quieran regresar al colegio. Los niños necesitan probar hasta dónde llegan los límites de la autoridad y las normas para partir de ahí y establecer vínculos afectivos. La confianza que el maestro les dé hará que se sientan más o menos seguros, tanto para realizar acciones como para hablar con él.

En muchas ocasiones los alumnos se distraen e interrumpen el desarrollo normal de las clases porque se aburren y se cansan del reglamento de la escuela cuando son normas que no consideran importantes, porque no hacen ningún mal, como salir al pasillo o mirar en el cajón del profesor, especialmente a ciertas edades, como los tres años, ya que no tienen adquiridas algunas pautas de comportamiento social. Se trata de una reacción muy natural. En la escuela la mayoría del tiempo se basa en rutinas que se han de aceptar obligatoriamente, cada día prácticamente lo mismo encerrados entre cuatro paredes, cambiando poco de escenarios. Esto hace parecer el día más largo, y si los alumnos han de quedarse además en el comedor aún se les hace más eterno y se cansan más. Cuando la escuela se vuelve aburrida es porque ha perdido el sentido de identidad de participación, y se ha cambiado por la idea de transmisión de conocimientos en instrucción y el sometimiento a las reglas establecidas (aunque a veces se disfracen formas de participación en proyectos que realmente no dejan de ser un cúmulo de tareas). Deja de ser significativa en el mejor sentido para ser una obligación, dando lugar a pautas de comportamiento desafiantes y de resistencia, dando lugar al caos y al estrés (Gallego y Antón, 2007; Gómez y Jódar, 2002; Lomas, 2002, Marchesi, 2004).

Lo ideal es hacerles comprender que los profesores no desean más que hacer su enseñanza tan interesante como sea posible, pero a veces no tienen el tiempo necesario o la habilidad de manejar demasiado alboroto y necesitan manejar el control de la situación. Claro está, es mejor pedir su colaboración y entablar diálogo con ellos las veces que sean necesarias para que entiendan que su participación es importante para

crear un entorno agradable antes que enfadarse y lograr todo lo contrario, pero es fundamental tener paciencia y sensibilidad con el alumnado. No es necesario infundir miedo, los profesores deben hacer participar activamente a sus alumnos en la enseñanza, hacerles actuar y hablar durante la clase para que no se aburran y mantener la motivación por el aprendizaje. De todas formas es bueno que explique por qué hace lo que hace y cómo lo hace, para que le entiendan mejor y no lo identifiquen como un simple instructor (Gallego y Antón, 2007; Hansen y Jensen, 1979; Lomas, 2002; Marchesi, 2004).

Por supuesto, hay ciertos alumnos que constantemente tienden a tener conductas disruptivas debido a disfunciones de diferentes procesos del desarrollo, pero este es otro tema.

2.5. La participación en la escuela

Antes no veían con buena intención la participación en el aula, porque podía parecer que se desafiaba a los profesores. Ahora sucede lo contrario, se ruega e insisten, incluso obligan, a que los niños “participen” en las sesiones de clase. Pero, ¿qué entendemos por participar?, ¿en qué se participa?, ¿cómo?

El término “participación” se refiere a la calidad de sus experiencias mientras se encuentran en la escuela; por lo tanto, debe incorporar los puntos de vista de los propios alumnos, sus “voces” y la valoración de su bienestar personal y social. (Echeita y Ainscow, 2011)

Todos queremos que los niños participen y no sean meros espectadores de su aprendizaje, porque está demostrado científicamente por la mayoría de los autores mencionados en la bibliografía, como Bandura (1987), Bruner (1984), Echeita y Ainscow (2011), Lomas (2002), Tonucci (2003, 2004) o Vygotsky (1979, 1995), que los alumnos mejoran si participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se implican en él de manera significativa, de acuerdo también con la “Teoría del aprendizaje significativo” (Ausubel, Novak y Hanesian, 1987; Sánchez, 2008).

No a todos los profesores les gusta que participen los niños activamente en sus clases, porque consideran que es mejor una transmisión de conocimientos unidireccional,

porque les gusta tenerlo todo controlado o porque creen que sólo les hace perder el tiempo. Otros consideran que se debe participar, pero de forma muy controlada (lo que no es una participación real), y pierden horas preguntándoles sobre algunos sucesos o aspectos del colegio para que después no hagan caso a sus opiniones y sigan haciendo lo que les parece. Así, por ejemplo, pueden participar, con condiciones impuestas, para borrar la pizarra, repartir las pinturas o hablar por turnos en la asamblea, que sólo sirven para que adquieran responsabilidades y hábitos. Los argumentos que utilizan para no dejarles participar es la falta de madurez o de comprensión, pero ellos también pueden transformar y mejorar su realidad si actúan haciéndola valiosa (Hansen y Jensen, 1979; Tonucci, 2003, 2004, 2009).

Los niños deberían participar en los diversos aspectos que influyen en su vida, como en la elaboración de programas, actividades, preparación de las clases, metodologías u horarios, pero muchos aspectos vienen dados desde las administraciones y direcciones de Centros. Las soluciones que plantean Hansen y Jensen (1979) o Tonucci, (2003, 2004) es la creación de una especie de Equipo Directivo en la que participe el alumnado para que puedan tener representación, y es la única manera de que se les escuche en todo el colegio o la ciudad. Para que estas reuniones funcionaran bien sería importante que se amoldaran a la disponibilidad de los niños, no de los adultos, ya que ellos son la causa fundamental de que estas se celebren, y su objetivo mejorar su educación.

Hay que reformular la educación para que los niños puedan participar más en ella y se involucren. Aunque los comienzos sean difíciles, practicar sirve para aprender de los errores que se cometen, para mejorar y progresar permitiendo crear un entorno cada vez más ideal y motivador para los niños, en el que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea divertido y enriquecedor. En este contexto hay que ser solidarios y cooperativos, respetando la voz y voto de cada uno porque lo que dicen es importante para todos, para ser felices. Es decir, para tomar decisiones se ha de hablar con todos y aunque la mayoría de los alumnos respalden un objetivo y se lleve a cabo, podemos ayudar a los demás ofreciendo alternativas o mejor aún buscar una que agrade a todos. Para ello tenemos que aprender a escuchar, observar e investigar la causa de una crítica para mejorar la vida escolar, por el beneficio común (Hansen y Jensen, 1979; Naranjo, 2004; Pujolàs, 2009; Romero, 2003; Tonucci, 2003).

3. LOS PROFESORES

3.1. El profesor, ese gran desconocido y desconocedor

Un profesor tiene la tarea de enseñar conocimientos que se consideran totalmente de necesidad para vivir en la sociedad, atendiendo a las capacidades de cada grupo de aula. Los que no han ido reciclándose les cuesta comprender todo lo que ha cambiado respecto a la escuela, pero la nueva formación hay que buscarla para atender las necesidades de los niños de hoy atendiendo su idiosincrasia. Los maestros tienen todos los días trabajo, apenas desconectan aunque no todos se implican tanto, y sería necesario que tuvieran tiempo para ocuparse de ampliar y actualizar su formación (Hansen y Jensen, 1979; Medina, 1993; Sánchez, 2008). Igualmente, lo necesitan para observar la realidad, conocer la vida fuera del aula de sus alumnos (no sólo en las tutorías) y reflexionar sobre porqué actuar de una manera u otra para que el aprendizaje sea funcional y significativo, aplicable a la vida cotidiana y así los niños puedan aprender de una forma natural, permitiéndoles actuar sobre el medio y siendo partícipes del proceso educativo (Hansen y Jensen, 1979). Hay que poner en práctica lo que consideramos que puede ayudar a evolucionar y hacernos más útiles. Para eso primero hay que conocer a nuestros alumnos, luego enseñarles a vivir felizmente y después a especializarse en diversos temas.

Algunos profesores no sirven para dar clase o no la realizan de forma idónea porque existen diferentes variables internas y externas que influyen en la forma de actuar en el aula del profesor. Muchos no son capaces de manejar los conflictos de forma aceptable, y a otros les superan. Ser maestro es una vocación y una profesión para la que hay que estar bien preparado, de la que depende en gran parte el desarrollo de los niños, por eso no ha de tomarse a la ligera. Un profesor ha de estar motivado para poder hacer frente a las adversidades y que surjan y aceptar la responsabilidad de trabajar con todos los agentes implicados en la educación y lo que ello conlleva. Potencialmente, ha de saber trabajar en equipo, tener una actitud de colaboración con los compañeros, creatividad en cuanto a solución de problemas y capacidad de innovar para integrar cambios en los procesos de enseñanza (Medina, 1993; Sánchez, 2008).

Es esencial ponerse en el lugar del niño para comprenderles, en su modo de pensar y de sentir, atendiendo sus intereses no el de los adultos. Hay que centrarse en las

situaciones concretas del alumnado, transformando las cosas mínimas aparentemente carentes de significado, pero que para ellos es la diferencia entre aprender por motivación u obligación, por eso ahora es momento de enfatizar el aprendizaje más que la enseñanza, el modo en que aprenden. A veces nos cuesta ser comprensivos o nos da miedo cambiar por la incapacidad de ajustarnos a nuevas perspectivas y situaciones sin correr el riesgo de entrar en crisis. Hacerlo y rehacerlo trabajosamente todo nuevo, empezar de cero, da pereza y miedo pero tenemos que ajustar un mundo a su medida (Hansen y Jensen, 1979; Medina, 1993; Sánchez, 2008; Tonucci, 2003).

El profesor tiene que ser un facilitador que permita al niño descifrar el significado de aquello que le rodea y entusiasma, no se trata sólo de transmitir conocimientos. Ha de ayudarlo aportando los recursos necesarios para su aprendizaje sea fructífero y significativo. Puede estar especializado en una materia y tener grandes conocimientos de varias, pero el arte de educar es más bien intrínseco y mejorable gracias a la formación y la experiencia. Ha de estar comprometido en la mejora de la educación y promover las capacidades de los alumnos por medio del diálogo y su participación. Dando la oportunidad de experimentar con situaciones enriquecedoras se logrará que desarrollen sus habilidades de una forma motivadora, en la que se esfuercen por ser eficaces y solucionar los problemas creativamente y en cooperación (Medina, 1993; Sánchez, 2008). En el informe Delors (UNESCO, 1996) podemos encontrar los cuatro pilares de la educación (saber conocer, saber hacer, saber ser, saber convivir con otros) para que ésta sea realmente globalizadora y fomente la evolución integral de cada persona, aplicable tanto a alumnos como docentes. Hay que construir un entorno de aprendizaje completo, abierto y atractivo que promueva la participación activa, la igualdad de oportunidades, la autonomía y la cohesión social.

Educar es un proceso de construcción del conocimiento y destrezas en el que el niño es protagonista activo y el maestro el guía facilitador, por lo que éste segundo debe posicionarse en un planteamiento teórico u otro y ser coherentes con las teorías que defiende de acuerdo a su propia experiencia y reflexión como alumno, docente y ciudadano. Tiene que percatarse de dónde encontrar el saber y transmitirlo de manera correcta, motivando a los niños, propiciando el diálogo, la investigación-acción y la búsqueda de alternativas para ponerlas en práctica. Para ello es esencial cambiar la mirada con la que ven a los niños (Ruiz, 2010; Tonucci, 1990, 2003).

Según Ruiz (2010), citando a Martínez Bonafé (1998, pp. 42-43) “El profesor creativo debe ser un investigador, un teórico, un práctico reflexivo, un deliberador, un estratega crítico, un artista creador y un político”. Como explica, ha de pensar sobre lo que atañe a su tiempo y profesión, potenciar la posibilidad de que todos den su opinión y puedan participar. Además, un maestro tiene que ser razonable y defender los principios e ideas en las que cree tanto dentro como fuera de la escuela. No hay que tener miedo de confundirnos porque del error también se aprende, incluso más ya que mejora nuestra creatividad, la forma de buscar y solucionar conflictos, la toma de decisiones, y refuerza la intensidad y la determinación con la que defendemos la educación, convenciéndonos de que las medidas tomadas son adecuadas o no dependiendo del momento, el lugar y las personas implicadas en ellas.

3.2. Profesor entre profesores

Continuamente se estudia la conducta de los alumnos, porque quieren que el reglamento de la escuela sea respetado y mantener un estado de calma y control en todas las áreas del Centro. Esto no es del agrado de todos los maestros, puesto que limita las libertades de los niños y aumenta las responsabilidades del profesorado, además de su estrés y la obligación de ser todavía más vigilante. Los profesores discuten de forma seria entre ellos cualquier problema que les atañe, ya sea de disciplina, sobre el material o algún proyecto. El trabajo colectivo entre docentes es fundamental para mejorar la calidad educativa, pues un profesor que actúa de manera individualista en su práctica docente, y pretende enseñar a sus alumnos a ser cooperativos, es totalmente incoherente con la metodología que defiende. Trabajar en equipo permite alcanzar una mayor creatividad y que los niños participen a escalar mayores en el colegio, puesto que pueden actuar en conjunto con otras clases o aprender de forma más ciudadana, colaborativa e integral (Hansen y Jensen, 1979; Ruiz, 2010; Tonucci, 2003). Los esfuerzos por mejorar la educación no valdrán de nada si no tenemos apoyo, y si pretendemos que las aulas sean el reflejo de la sociedad que queremos hay que explotar al máximo las interrelaciones con los diferentes grupos generacionales, entre la Educación Infantil, la Educación Primaria, maestros y las familias, incluso con los grupos de adolescentes y diversas instituciones. Además, los demás pueden aportar puntos de vista que posibiliten ir más allá de lo que conocemos

para innovar sin temor y reflexionar críticamente respecto a cuestiones de gran relevancia (Hansen y Jensen, 1979; Ruiz, 2010; Tonucci, 2003).

Lo que es seguro es que un maestro que permita mayor libertad y que no esconde lo que piensa, tendrá muchos desacuerdos con los profesores más restrictivos, prácticamente obsoletos. En las reuniones de profesores, el primero será probablemente el que defienda más al alumnado. Del mismo modo el que se atreva con algo nuevo podrá tener conflictos con los padres que estén a favor de la enseñanza tradicional, pero alguien con este enfoque estará siempre dispuesto a discutir con quien haga falta para dar a entender la necesidad (pensada y analizada) de aplicar nuevas metodologías o empleo de recursos, dará consejos útiles y les ayudará de forma práctica a efectuar cualquier proyecto (Hansen y Jensen, 1979; Ruiz, 2010; Tonucci, 2003). Según los autores de “El libro rojo del cole” (Hansen y Jensen, 1979), los profesores que temen afrontar el caos y la anarquía nunca estarán muy dispuestos a lanzarse hacia innovaciones. Si aceptan hacerlas dirán que será “por probar” o “por experimentar”, pero se atreverán, y si todo sale bien, estos profesores ganarán confianza y decidirán repetir las experiencias, mientras que si sale mal, se reafirmarán en su necesidad y decisión de control.

3.3. Las normas

Cada colegio y aula tiene unas normas establecidas que pueden ser o no iguales a otros contextos. Los niños necesitan saber hasta dónde pueden llegar con autonomía y libertad, hay que dejarles probar, experimentar, pero con unos límites de acuerdo a su edad y capacidades. Es esencial encontrar un equilibrio que permita al niño actuar con total albedrío, pero al mismo tiempo hacerle entender que los límites aparecen especialmente al hacer daño a otras personas o a sí mismo, ya sea física o psicológicamente. Hay que ser conscientes de que los alumnos investigarán las fronteras de las normas, y por eso hay que ser firmes y coherentes con ellas, pero dejar que prueben, se sientan seguros, se equivoquen y entenderlos. Poco a poco irán integrando estos límites y cobrarán sentido para ellos, comprendiendo el porqué existen y la necesidad de que cada persona los incluya y no los traspase por sí mismos, no porque se

los impongan sino porque son reflexionados y lógicos, y gracias a la capacidad de autorregulación (Nitsch y Von Schelling, 1998).

Enseñar a obtener la felicidad es lo más importante en educación, pero sólo puede conseguirse si entre todos se apoyan y cooperan, pues la felicidad depende en gran medida de los demás, ya que los humanos son seres sociales. Lo que mejor pueden hacer los adultos es darles un buen modelo, enseñar escuchando a los niños pues ellos nos dirán lo que necesitan, a veces no específicamente y por eso hemos de estar atentos. Por ejemplo, una niña que pide que la miren porque ha inventado un baile y se la ignora es una falta de atención grave que provoca frustrar su creatividad. Sin embargo, la gran cantidad de normas establecidas, el miedo de no cumplirlas y ser sancionados o el estrés por cumplir con los objetivos educativos y dar los contenidos propuestos no deja espacio para un diálogo distendido, la participación realmente activa del alumnado y su creatividad. También hay que darles explicaciones a su medida para que entiendan el funcionamiento del sistema social y educativo, teniendo en cuenta su capacidad cognitiva, su lenguaje y partir desde sus necesidades (Robinson y Aronica, 2012; Tonucci, 1990, 2003).

Dejar que ellos descubran algunos factores sin normas ni vigilancia es esencial para su aprendizaje, para fomentar la motivación intrínseca y la investigación. Se trata de un aprendizaje por descubrimiento. Los niños necesitan espacios y tiempos sin normas y sin explicaciones, aunque ya se las hayamos dado en otros momentos. Todo resulta más divertido y motivador para ellos si son quienes obtienen logros por mérito propio, pero no se trata sólo de superar capacidades, que en la etapa de Educación Infantil no va más allá de la motricidad, las relaciones sociales o el lenguaje porque son las únicas formas de acción que pueden hacer en momentos concretos de manera autónoma. Hay que darles recursos para que exploren y exploten su creatividad, enseñarles que tienen todo un mundo a su disposición y que los adultos somos los guías que les permitirán avanzar con seguridad y apoyo. Tienen que superarse en todos los aspectos por sí mismos, de hecho algunos niños son más dependientes y miedosos porque están sobreprotegidos con tantas normas y les faltan recursos para defenderse y enfrentarse al mundo real con autonomía (Hansen y Jensen, 1979; Ruiz, 2010; Sánchez, 2008; Tonucci, 2003).

Por otro lado, los profesores tampoco se libran de las normas, se ven forzados a someterse a muchas reglas en los colegios, aunque no tengan ganas de respetarlas.

Deben comprometerse a no hacer nada que pueda rebatir la moral o identidad del colegio, aunque no crea en la religión o tengan que adaptarse a la metodología educativa que ofrecen. Hay docentes que respetan más o menos este reglamento, pero lo tienen que cumplir. Cada uno piensa que lo que hace o le gustaría hacer está bien, pero todos tenemos que adaptarnos a las exigencias de aquellos cargos que están por encima del maestro-tutor de aula. Puesto que ellos han de cumplir normas, sus alumnos también han de hacerlo. Es un *efecto dominó*, el “resultado de una acción que produce una serie de consecuencias en cadena” (RAE, 2015), pudiendo ser indeseables o no pero sí relevantes, en la que la libertad va disminuyendo según las normas que tenemos en educación y los colegios. El control cada vez es mayor en la jerarquía de poder, e influyen directa o indirectamente imponiendo determinadas normas de conducta, dirigiendo lo que pueden y no pueden hacer condicionando a los niños. Los profesores han de luchar contra la cada vez mayor imposición de reglas para promover la libertad y autonomía de las personas (Freire, 1975; Hansen y Jensen, 1979).

Se podría reemplazar la aplicación de normas por la utilización de un sistema fundado en la autonomía y la responsabilidad, de esta forma se enfocarían como una ayuda al colegio y no una serie de instrucciones cuyo incumplimiento suponga un castigo, dejando espacio para que cada uno pueda controlarse como pueda y no ver que fracasa constantemente en el cumplimiento de una regla. Hay que dar a los alumnos responsabilidades que permitan la colaboración en el aula y cierto control autónomo, que surja de la conciencia moral y no de imposiciones externas. A menudo se piensa que no son capaces de asumir las consecuencias de sus actos, pero si lo hacen y les vuelve comprometidos gracias al refuerzo que reciben. La responsabilidad es un valor personal que permite reflexionar y valorar las consecuencias de los propios actos, por lo que en los niños es importante que la practiquen participando activamente en las aulas, no sólo en la construcción de hábitos, y que se equivoquen para aprender aunque los maestros les den pautas a seguir. Al otorgar responsabilidades colaborativas a un niño suelen mostrar mucho más interés, motivación, control y equilibrio emocional que les permite actuar de forma adecuada y mejorar sus habilidades cognitivas, sociales y afectivas, encontrando el camino hacia el bienestar común. Aprender a tomar decisiones les ayudará a resolver sus necesidades y las de los demás (Fundación Navarra, 2010).

3.4. ¿Qué debe hacer entonces el maestro?

Un maestro debe reflexionar, estar abierto a nuevas posibilidades, ser creativo e innovador, esforzarse en mejorar y tener un espíritu crítico para sí y todo lo que influya en la educación de sus alumnos y también de los que no lo son, porque una maestra de verdad lo es dentro y fuera de la escuela. Además, ha de tratar de poner en práctica sus conocimientos. Todos estos rasgos tienen que trasladarse a los niños, para que además de buenas personas aprendan a ser buenos educadores entre ellos con el resto de personas. Tiene que saber escuchar el cansancio y percibir los momentos que requieren activación, tomar el malestar del alumnado y saber transformarlo en una oportunidad de aprendizaje, saber cómo atender la idiosincrasia de cada niño, crear entornos seguros y creativos abiertos al diálogo abierto y flexible, entre otras cosas (Balduino, 2013; Naranjo, 2004; Sánchez, 2008; Tonucci, 2003). Parece que se exijan demasiados requisitos para ser maestro, pero sólo se trata de ser natural, honrado y cooperativo. En la práctica hay una búsqueda constante de un estado que nos permita a todos estar bajo un clima de confianza y respeto en el que el aprendizaje fluya, pero lo conseguiremos únicamente si el entorno y la dinámica es motivadora y permite a cada uno expresarse libremente, por eso debemos estar atentos a sus miradas, sus movimientos, las palabras que dicen y las que no, no dejarse llevar por lo planificado, lo cómodo y el control absoluto. Un buen maestro debería aceptar la imprevisibilidad y la improvisación, posibilitando la escucha de las necesidades y deseos de los niños, aunque sea en tiempos fuera del aula, como las tutorías improvisadas, porque hay veces en los que suceden aspectos que preocupan a algún alumno y no se habla con él, sino con sus padres y/o en tiempos que no corresponden. Se puede preguntar al alumnado qué les apetece aprender, sus intereses, y cómo les gustaría hacerlo. Como profesores han de guiarles y ofrecerles alternativas, para que sepan que tienen muchas formas de aprender (Gallego y Antón, 2007; Lomas, 2002; Marchesi, 2004; Medina, 1993; Naranjo, 2004; Sánchez, 2008; Tonucci, 2003).

Podemos aprovechar diversos métodos abiertos y flexibles para tratar temas que pueden ser de gran interés para ellos y mucho más útiles. Se puede orientar los ejercicios y trabajar contenidos de diversas áreas y un tema de manera global con imaginación. Un buen método de enseñanza-aprendizaje es por descubrimiento (que ya hemos mencionado) guiado o no, en el que el maestro organiza la clase de manera que

los estudiantes aprendan a través de su participación activa, y les guía para que consigan descubrir lo que se pretende con preguntas misteriosas, situaciones imprecisas o problemas atractivos. En lugar de explicar cómo resolver la dificultad, se proporcionan los instrumentos adecuados originales y llamativos, se les motiva para que observen, realicen hipótesis, experimenten y las comprueben. La retroalimentación ha de hacerse en el momento adecuado, en cuanto existe una duda o pregunta, porque si dejamos pasar el tiempo pierde significatividad. Quizás sería divertido buscar los datos necesarios en entornos fuera de clase, como la biblioteca pública o en Internet, y así podemos iniciar a los más pequeños en el mundo de la documentación.

Muchos maestros piensan que la aceptación y realización de las tareas es mejor cuando los niños participan en su elección y elaboración, lo cual no implica que sean éstos los que determinen el contenido de la enseñanza, sino que el maestro se adapta a las características de su alumnado, aunque sí puede ser flexible e introducir un contenido nuevo que plateen. El grado de dificultad no debe ser ni muy superior a las posibilidades de los alumnos, ni tan sencilla que no exija un mínimo esfuerzo. Las actividades deben estar adaptadas a la capacidad de cada alumno, por lo que la selección y aplicación de los ejercicios debería respetar los ritmos de aprendizaje individuales y procurar que sean siempre realizables.

El maestro ha de buscar la manera más accesible de presentar la materia, adecuarla al nivel del alumnado, a sus necesidades, su lenguaje y a su ritmo de aprendizaje. Las explicaciones deberían ser claras y precisas. De este modo, al principio lo adecuado sería animar a los niños a buscar dos o tres rasgos que quieran investigar de un tema, e ir introduciendo poco a poco cada vez más complejidad. Realmente, irán surgiendo conclusiones y dificultades a medida que progresen en su indagación, y al final obtendrán un trabajo muy elaborado, en el que probablemente habrán seguido una serie de fases en la investigación científica (Ausubel, Novak y Hanesian, 1987; Barrón, 1991, 1993; Sánchez, 2008; Tonucci, 2003).

4. EL COLEGIO

4.1. Las zonas del colegio

Para empezar, las zonas más importantes en un colegio son las aulas, ya que en ellas es donde el alumnado pasa la mayor parte del tiempo. Algunas conservan el aspecto tradicional de las escuelas clásicas, que al ser el de siempre a todos les resulta normal. En Infantil pueden estar colocadas en gran grupo o grupos medianos, en Primaria suelen estar de forma individual, por parejas o por tríos, y a partir de Secundaria las mesas son individuales o por parejas. Habitualmente siempre hay que sentarse en el mismo sitio (a no ser que te cambien porque molestas con el de al lado o no trabajas). El profesor es el único que puede andar libremente por toda ella, aunque tiene un lugar también asignado, que lo distingue en gran medida del resto, porque sólo hay una mesa grande en el aula y sólo puede sentarse él en su silla, grande y cómoda. En clase hay muebles y objetos que son para él y nadie más, porque los niños son demasiado pequeños para utilizarlos y se pueden romper, lo que supondría gastos imprevistos, como el ordenador, el radiocasete o los rotuladores de la pizarra. Tampoco pueden jugar en las aulas durante el recreo porque pueden romper algo y no los tienen controlados, han de salir todos al patio. A los niños les gusta usar lo que manejan los mayores que ellos, porque se interesan por aprender y ser iguales que todos, hacer las mismas cosas, aunque sea mediante el juego simbólico. Los alumnos tendrían que poder tocar y utilizar todo lo que quieran siempre que no sea peligroso, pero para eso están los adultos, para controlar su seguridad con los objetos que tienen a su alcance y no tanto a ellos. El aula debería ser un espacio en el que se permita instaurar cambios significativos en la decoración y el mobiliario y los alumnos puedan usar todo lo que hay en ella, no que haya objetos para unos y otros para la maestra o un día específico de la semana (Hansen y Jensen, 1979; Tonucci, 1990, 2003).

Las nuevas tendencias basadas en innovaciones pedagógicas van en la línea que en este trabajo se defiende. Como expone Hernández (2000), es necesario modificar la función docente para que deje de ser transmisor de conocimientos y sea un facilitador que ayuda a sus alumnos a descubrir el aprendizaje, “en un proceso en el que el profesor actúa como aprendiz” (Hernández, 2000, p. 42). Es decir, el docente debe mantener la escucha activa hacia sus alumnos, favorecer un diálogo pedagógico compartido y permitir la máxima participación posible, individual y en cooperación con los demás,

para potenciar las experiencias y la integración de diversos saberes. La indagación y búsqueda de conocimientos es un trayecto que puede seguirse por varios caminos, por lo que es esencial ayudar a cada estudiante a seguir el más adecuado y ajustado a sus necesidades para dar significado a sus experiencias y aprendizajes propios dentro de un mundo aún por conocer, al que han de dar sentido. En este sentido, los proyectos de trabajo son una metodología que ayuda a interpretar la realidad contextualizada, conectando vida y un conocimiento científico. Además, el trabajo por proyectos permite adquirir competencias para la investigación-acción, la cooperación o la adquisición de habilidades cognitivas y destrezas motoras. En esta perspectiva, el maestro deja de diferenciarse del grupo para actuar con sus alumnos y la posición estática carece de sentido porque para esta metodología hay que investigar y tener experiencias, no hay que dárselo todo hecho a los niños pero tampoco que lo hagan solos, por lo que han de tener acceso a todo el material disponible y ayuda en las aulas para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea el idóneo. De todas formas, hay que diferenciar muy bien lo que es un trabajo por proyectos de lo que no lo es. Según La Cueva (1998), esta metodología no consiste en buscar información sobre un tema como deberes para casa o estudiarlo, observaciones o experiencias de laboratorio totalmente dirigidas. Para ser un proyecto es esencial fomentar en los niños iniciativa, autogestión, la participación en las diferentes fases, responsabilidad, reflexividad, cooperación, creatividad, compromiso, espíritu crítico, motivación y esfuerzo, entre otros valores (Hernández, 2000; La Cueva, 1998; Perrenoud, 2006; Tonucci, 1990, 2003).

El segundo lugar en el que más están los alumnos dentro del colegio es el patio. Son lugares que normalmente están provistos de áreas de juego, como una pista de baloncesto, de fútbol, de columpios o areneros, hasta que muchas veces alguien se hace daño y los quitan para eliminar riesgos, pero también diversión. Antes se les dejaba sacar tizas para jugar a juegos tradicionales, ahora ni eso porque ya vienen dibujados en el suelo, y tan divertido es jugar como hacerlo ellos mismos. Los alumnos se aburren de tener siempre los mismos pasatiempos en el patio, lo que suele provocar conflictos por la poca variedad de juegos y espacio que a menudo acaparan los de siempre. Además, tampoco hay sitios propios para el diálogo, como un merendero en el que puedan almorzar y jugar con muñecos o hablar. Parece que solo quieren que corran para que se desfoguen, pero otras actividades que se podrían hacer es escuchar música o dibujar, y por qué no emplear el aula como espacio recreativo. La cuestión es ver y escuchar qué

quieren hacer, porque el patio no es sólo un lugar para descargar energías (Agramunt, Prats y Vidal, 2004; Pavia, 2005; Tonucci, 2003).

Por último, los pasillos sólo sirven para ir de un lugar a otro o jugar en los días de lluvia. Suelen decorarse parte de ellos, pero nunca se hace una exposición como tal, motivadora y que incite a hacer grandes obras. A veces no hay grandes murales o esculturas, y si las hay muchas las han hecho los maestros. Si hubiera exposiciones a la mayoría les gustaría recrearse viéndolas en su tiempo libre, en el recreo, inspirándose a través de ellas, incluso para hacer trabajos. Los pasillos son también áreas de trabajo y esparcimiento que sirven para organizar el tiempo y el espacio escolar, permitiéndoles experimentar, vivir y manipular su entorno próximo (Augustowsky, 2003; Cea, 2012).

4.2. ¿Dónde dar las clases y cómo?

La escuela es una institución en la que la vida social no está completamente integrada. Dentro de la escuela tenemos el aula, un espacio cerrado que se repite casi exactamente con la misma forma a lo largo de la escolarización. Con el mismo mobiliario, mismos instrumentos y horas sentados haciendo los ejercicios de las diferentes áreas educativas. Para fomentar la creatividad y la participación en un entorno más social, la escuela debería estar hecha de talleres diversos, que sean significativos y en los que los alumnos se muevan, pudiendo opinar y tomar decisiones sobre las actividades, la temática o los materiales a nivel individual y grupal. Cambiar de un taller a otro y participar activamente en su creación les ayuda a gestionarse y integrarse en varias especialidades, contextualizando así los conocimientos que promuevan el proceso de enseñanza-aprendizaje con la organización y ambientación de cada uno, situándose en la temática que les toca de forma imaginativa y motivadora. Asimismo, con los talleres desarrollan todas las Competencias Básicas y un aprendizaje integral preparándolos para la vida real (Ander-Egg, 1999; Montolio y Cervellera, 2008; Naranjo, 2004; Pujolàs, 2009; Romero, 2003; Sánchez, 2008; Vigy, 1990).

Según varios autores (Ander-Egg, 1999; Betancourt, Guevara y Fuentes, 2011; Tonucci, 2003; Trueba, 2000; Vigy, 1990), algunos espacios cotidianos podrían utilizarse para aprender de forma divertida, dinámica, participando y actuando,

atendiendo al contenido que corresponda con varios talleres y rincones. Así, la biblioteca es un lugar donde pueden potenciarse talleres de lectura y cuentacuentos, un sitio con libros donde leer y escribir en diferentes idiomas. Una clase de lenguaje ha de ser un espacio para conversar en la que la temática cambie a menudo, sugiriendo numerosas cuestiones y atendiendo al mismo tiempo aquello en lo que necesiten expresarse de manera más extendida. En las aulas de matemáticas es motivador que haya elementos de geometría y números, con espacio para la investigación y experimentación, que incluso podría combinarse o no con un espacio de Ciencias Naturales, amueblada con microambientes, animales, plantas, rocas o microscopios, y hacer uso de un huerto. El taller de arte tiene que ser creativo, como el de música, con las paredes llenas de obras de todo el alumnado y en la que se favorezca la imaginación. En el patio incluso sería divertido un espacio de pintura mural. Otro taller podría ser el de Nuevas Tecnologías, en el que además de ordenadores o una pizarra digital interactiva se hallen juguetes de robótica. La cocina del colegio es un espacio excepcional de enseñanza-aprendizaje que cada vez se usa con más frecuencia, a nivel de salud, alimentación, seguridad, interculturalidad y funcionalidad del menaje de cocina. Por último, los niños necesitan un lugar para la psicomotricidad y dar rienda suelta a sus movimientos, por lo que una zona de juegos físicos y *gymkhana* es fundamental, al aire libre y cubierta porque sigue siendo necesaria un aula para los días fríos y lluviosos. Ambas pueden estar muy acondicionadas con una gran cantidad de materiales.

Pueden establecerse tanto en espacios internos como externos, incluso favorecería cambiar de lugar la creatividad y la búsqueda de alternativas. Es esencial crear entornos de disfrute y en el que todos los alumnos puedan participar de forma inclusiva. Asimismo, en todos estos lugares es bueno que haya materiales con los que no suelen jugar ni utilizar, porque a veces son muy caros o los adultos no ven en ellos una utilidad educativa. Existe una gran variedad de materiales que podemos emplear para educar y con los que a los niños les gustaría aprender. De vez en cuando ven que los mayores usan objetos que les interesan y tratan con especial cuidado, algo valioso y llamativo que ellos quisieran aprender a manejar también para entender el mundo, puesto que aprenden por imitación y centros de interés (Bandura, 1987; Bandura y Walters, 1987; Prieto y Medina, 2005; Vigy, 1990).

Los maestros debemos preguntarnos para qué sirven las clases, pues los niños también se lo preguntan, a las que además han de asistir obligatoriamente y no por decisión propia. La mayoría responderá para aprender, estudiar y estar con los compañeros y amigos, mientras que otros dirán también para jugar y divertirse. Los profesores no estamos sólo para corregir lo que hacen bien o mal, tomar notas, hacernos respetar o limpiarles. Estamos para ayudarles a evolucionar de una manera alegre, para guiarles puesto que quieren progresar por sí mismos y no que se lo den todo hecho. Buscan apoyo, no instructores, personas con las que puedan hablar de todo y les ayude en sus dificultades (Hansen y Jensen, 1979; Tonucci, 2003; Vigy, 1990).

4.3. El horario de las escuelas, el debate pendiente

Algunas personas, especialmente los maestros, consideran que la jornada partida es un modelo nefasto para la educación de los niños, que lo ideal es para mantener la atención centrada del alumnado y puedan disfrutar de más tiempo libre y de la familia un horario continuo, pero no todos piensan del mismo modo. Por la tarde podrían vivir una experiencia verdadera y con autonomía fuera de la escuela, en las calles, porque con tantas actividades extraescolares, ya no tienen tiempo de estar por su barrio o la ciudad. Motivos no les falta a unos o a otros para defender las ventajas o inconvenientes de ambos sistemas, pues si algo tienen en común es que buscan que los niños puedan estar atendidos en todo momento y que su rendimiento académico sea el mejor posible. Sin embargo, no se ha demostrado que dicho rendimiento sea mejor en un tipo de jornada u otra, al menos a nivel generalizable, ya que algunos profesores perciben que es mejor la continua, como muchos alumnos (Feito, 2007; Tonucci, 2003; VV. AA., 2005, 2006).

Según varias investigaciones (Feito, 2007; Heraldo de Aragón, 2015; VV. AA., 2005, 2006), con la jornada continua no se producen interrupciones horarias que afectan a la atención y los alumnos están en clase en los periodos de mayor rendimiento. Las asignaturas entonces se suelen estructurar poniendo durante las primeras horas actividades más fuertes, y después del recreo van bajando de nivel con tiempos de recreo entre asignaturas para que los niños se despejen. Muchos opinan que así los alumnos se cansan menos y tienen la tarde para estudiar, hacer los deberes o realizar

actividades extraescolares por la tarde. Esto no significa que haya que sobrecargarlos pues necesitan tener tiempo para divertirse y descansar.

Lo que sí es evidente es que disponen de más tiempo por la tarde para jugar y estar con la familia, siempre y cuando los padres lleven el mismo horario o uno de ellos no trabaje. Si los padres también tienen un horario partido el horario continuo puede ser un inconveniente, en este caso son los familiares o amigos quienes se hacen cargo de ellos si no están apuntados a otras actividades. Este es un factor en el que hay que ser críticos y tomar precauciones, pues las relaciones con la familia han de fomentarse para que el desarrollo de los niños sea el adecuado. Además, el horario continuo también beneficia la vida personal y profesional de los maestros, ya que tienen más tiempo para pasarlo con sus familias o dedicarlo a preparar las clases, ampliar contenidos y seguir formándose.

En conclusión, el itinerario continuo reporta más beneficios a los alumnos siempre y cuando tengan a su disposición la oportunidad de estar con sus familias, pues si no lo hacen corren el riesgo de sufrir cierto sentimiento de abandono o una sobrecarga de ejercicios. Acudir a la escuela sólo por la mañana permite que por la tarde descansen y muchos irían probablemente más contentos a clase sabiendo que no estarán ahí todo el día, ya que es normal que les guste estar en casa o con la familia siempre que sea un entorno seguro. Lo ideal sería hacer un sondeo acerca de lo que piensan sobre el tipo de horarios, en primer lugar preguntando a los alumnos, después a familias y luego a profesores, porque no se trata de poner los horarios al servicio de los adultos sino de los niños. A pesar de los esfuerzos que puedan dedicarse para mejorar la calidad de vida, no se podrá conseguir si las empresas y Administraciones no tienen en cuenta a los niños, su salud, participación y dicha calidad de vida, a la hora de planificar los horarios laborales de sus familias. Es fundamental una implicación total de la sociedad para que ésta mejore (Feito, 2007; VV. AA., 2005, 2006).

4.4. ¿Qué papel juegan las nuevas tecnologías y herramientas digitales?

Las tecnologías son un gran invento pero no hay que olvidar que son un instrumento con el que hay que tener precaución, y quien lo utiliza debe ser responsable y estar

formado para su uso. Son instrumentos que ofrecen un sinfín de posibilidades y oportunidades de aprendizaje, y puesto que estamos en la era de la comunicación y la información tecnológica los niños han de aprender a manejarla de forma adecuada, responsable y segura.

No todos los maestros piensan así. Aún quedan profesores que usan el libro de texto de la primera página a la última, una forma lineal de enseñanza, pero no hay que descartar ni un método ni el otro, ambos son importantes. No serán las tecnologías las que mejorarán las escuelas, sino los buenos maestros a quienes les toque enseñar cómo utilizar los recursos disponibles en la sociedad actual, atendiendo a las necesidades de cada niño en su idiosincrasia y teniendo en cuenta que las nuevas tecnologías deberían quedar en segundo plano tras el juego y participación individual o colectiva. Esto no quiere decir que no deban emplearse para ello, pues hay estudios que demuestran que favorecen el desarrollo viso-espacial, los reflejos o el lenguaje y aprendizaje de nuevos idiomas (Sánchez, 2008; Tonucci, 2003).

Las tecnologías y herramientas digitales sirven para transmitir conocimientos de una forma eficaz y rápida, aunque debe ser verificado porque puede lugar a errores, cuya posible consecuencia es la propagación rápida de dicho error. Hay que preparar para la vida y el empleo de los nuevos instrumentos de uso social a los niños, para puedan obtener de ellas el máximo rendimiento y beneficio y puedan aprovecharlas para hacer su vida más fácil y placentera, por ejemplo al agilizar los procesos de documentación permitiéndoles tener más tiempo libre y una participación tanto escolar e investigadora como social, o incluso físicamente también les ayuda al no cargar con excesivo material sus brazos o espaldas (Sánchez, 2008).

Las tecnologías de la información y la comunicación, suponen una plataforma en la que se conjugan estos pilares [capacidad colaborativa, comunicativa, la inteligencia y el desarrollo tecnológico]. Son un medio de comunicación tecnológico, donde la comunidad educativa colabora entre sí y, por tanto, puede constituir un elemento fundamental para el progreso de la humanidad, y más concretamente del ámbito educativo. (Sánchez, 2008, p. 423)

5. ESCUELA Y SOCIEDAD

5.1. El sistema escolar

El sistema educativo existente hoy en día es un ámbito en el que influyen diversas fuerzas políticas, económicas y sociales. Normalmente, se piensa más, respecto a las escuelas, en las necesidades de la futura sociedad, es decir, la posible formación y especialización de los que serán los trabajadores del mañana. En muchos aspectos no tiene en cuenta la realidad social y las necesidades existentes y presentes del alumnado. Tiene sus propias normas, rutinas, responsabilidades, obligaciones, derechos o ritmos, distintos a los de las familias u otras instituciones, por lo que los niños han de amoldarse a diferentes entidades (Delgado, 2014; Hansen y Jensen, 1979). En algunas aulas de colegios todavía predominan valores como la disciplina del miedo o la enseñanza tradicional de transmisión de conocimientos. La finalidad que se persigue con ello es crear individuos obedientes y estáticos, que sigan unos valores que les instruya para ser buenos ciudadanos, además de formar a futuros expertos que aporten beneficio a la comunidad y no sean un lastre (Chi, Pita y Sánchez, 2011; Hansen y Jensen, 1979; Matín, Prieto y Lupión, 2014; Tonucci, 1990, 2003). Por lo tanto, intervienen intereses económicos e ideológicos, por eso en este país no se toman en serio la Educación y depende de la política que haya en cada momento histórico-temporal. Siempre se fomentará o se pondrán trabas según las necesidades que existan en el gobierno y en la economía. Hay un interés productivo, pero lo que no entienden es que la productividad es mayor cuando se consigue felicidad. Un alumno contento tiene ganas de aprender más y seguramente encontrará una determinada materia que le haga especializarse a lo largo de su escolaridad. Por el contrario, si tenemos en clase niños poco motivados, lo que querrán será buscar trabajo para tener dinero lo antes posible y hacer algo que les guste, obteniendo unas tasas demasiado altas de fracaso escolar. De hecho, conocemos muchos casos de abandono escolar que luego han tenido éxito en la vida, y otros en los que sus profesores eran personas que les han ayudado y creído en ellos, les han motivado y han hecho que el aprendizaje sea fructífero. Y para encontrar esa motivación intrínseca, apoyada por la extrínseca, es fundamental escuchar al niño y ver qué le interesa. Los alumnos han de ver la importancia de asistir a la escuela desde que empiezan y no interpretarla como un ataque u obligación, sino una aliada para ellos, que ofrece beneficios claros y con la que se divertirán (Robinson y Aronica, 2012).

Está en las manos de todos cambiar esta situación. Hemos de ser críticos con todo lo que nos rodea para querer mejorar y ser lo más justos y libres posible. Es necesaria una reforma completa y definitiva que tenga como objetivo clave satisfacer las necesidades individuales y colectivas del alumnado en primer lugar y del profesorado en segundo, que permita el enriquecimiento personal, social, afectivo, motor e intelectual de un modo motivador y dinámico, pero no todo el mundo vale para ello (Hansen y Jensen, 1979; Tonucci, 2003).

5.2. ¿Cómo podrían unirse “vida” y “escuela”?

La experiencia ha de ser el recurso más empleado por los niños para que realicen sus descubrimientos. Como explica Tonucci (1990, 2003, 2004), los maestros deberían hacer vaciar los bolsillos de los niños en clase para saber qué les apasiona y por qué sienten curiosidad, ya sean bichos, cuerdas, cromos, piedras, hojas o coches. No es adecuado que tengan que esconder lo que encuentran y con lo que utilizan la imaginación por miedo a que se lo quite el maestro porque no es adecuado entrar objetos que parecen insignificantes al aula, pero que para los niños sí son importantes hasta que les hacemos entender que no lo son. De esta forma la escuela se abriría a la vida, recibiendo a los niños con sus conocimientos y trabajando alrededor de ellos, con instrumentos de la vida cotidiana y la naturaleza. A los niños les gusta comunicar sus aprendizajes y enseñarlos, mezclar su vida de manera global (casa, escuela y espacios de recreación), y cuando llega a clase es él quien explica lo que pasa sin ser interrogado, especialmente si estamos en asamblea o cualquier actividad que implique diálogo. Esto le da la capacidad de enfrentarse a lo desconocido y de afrontar situaciones. Además, le proporciona gran placer el poder contar sus vivencias y hallazgos.

Para permitir la entrada del mundo natural a las aulas, a menudo hay profesores o colegios que no les gusta tener espacio para plantas o animales. Se pueden colocar plantas de interior vivas para introducir la naturaleza en ellas sin necesidad de que exijan muchos cuidados, o incluso animales, pero no suele haber en varios centros un acuario, una ratonera o un terrario de hormigas porque a los profesores no les gusta tener animales en clase. Tampoco hay gallinas o conejos en alguna zona donde no se estresen pero que puedan ir a verlos los niños de vez en cuando. En algunos colegios se

enseña y aprende todo sobre la naturaleza a través de los libros, fichas, videos, juguetes o excursiones, por ejemplo ver cómo se alimentan los peces por medio de un video. Al no tener experiencias con el medio ambiente reales no conocen muchos aspectos de la vida, como saber de dónde sale la comida, de hecho, cuando preguntas a un niño de dónde salen los tomates contestará más de uno que del supermercado. Los niños han de ver seres vivos reales y observar los procesos vitales de supervivencia, por ejemplo cómo giran las flores en busca de la luz o se convierten en un fruto, como las fresas. La mayoría seguro querrían verlo pero algunos maestros pueden pensar que ya lo verán en el futuro o ya se ocuparán de ello sus familias dejando de ser un aprendizaje intrigante y significativo, cuando es en el momento en que se preocupan por el tema el idóneo para integrar los conocimientos. Por otro lado, hay profesores que escuchan y tienen en cuenta las ideas de los niños, permitiendo tener en el aula esporádicamente animales cuando son ellos los que quieren llevarlos, como gusanos de seda. Tener diversas experiencias es la mejor forma de trabajar en esta área las Competencias Básicas de “aprender a aprender” y “conocimiento e interacción con el mundo físico” (Caravaca, 2010; Muñoz et al., 2010a; Pujol, 2007). Por suerte, existen cada vez más colegios que sí promocionan la entrada del entorno natural, vegetal y animal, a las clases a través de los proyectos de trabajo y actividades como la creación de los huertos escolares o visitas de las mascotas de casa e insectos al colegio al menos una día o una tarde (utilizando el sentido común y no teniéndolos encerrados en jaulas). Con ellos, se pretende reflexionar sobre la naturaleza, los beneficios que reporta el saber trabajar con ella, la necesidad de cuidar y crear entornos en los que sea posible la reforestación, plantar vegetales y flores y cuidar animales. Asimismo, con los proyectos de trabajo medioambientales y sociales, los alumnos podrán entender la realidad dándole significado mientras participan activamente, y comprenderán las funciones de la escuela y la necesidad e importancia de la educación. Además, tratarán diversos temas transversales, por ejemplo la salud (Caravaca, 2010; Hernández, 2000; La Cueva, 1998; Muñoz et al., 2010a; Perrenoud, 2006; Pujol, 2007).

También hace falta que la escuela reduzca las exigencias que van más allá de los horarios escolares. Eso no significa que los niños no deban hacer nada para la escuela durante las tardes o los fines de semana o en período de vacaciones. Pero deberían dedicarse, mucho mejor si lo hacen sin sentirse obligados, a actividades que puedan controlar sin la asistencia de los adultos, como la lectura de un libro que ellos mismos

hayan elegido, la descripción escrita o dibujada de alguna experiencia que los ha conmovido, de algún problema irresuelto o de algún descubrimiento. Debería sentirse como un privilegio llevar a la escuela algo personal, que se convertirá en material de trabajo y de debate para todos. Es decir, dar tiempo para que puedan pensar en la escuela de manera que quieran participar en ella por satisfacción propia, porque a veces los niños cuando están en clase sólo quieren ir a casa al pasarlo mal, y en casa no piensan en ella. Debería ser el colegio un entorno tan enriquecedor y motivador como el hogar, al menos parecido, en el que hubiera un tiempo para reflexionar sobre el mundo que les rodea y querer expresar lo que sienten en sus contextos seguros, a todos sus referentes y amigos (Sánchez, 2008; Tonucci, 1990, 2003).

Las familias tienen un papel muy decisivo a la hora de que estas medidas alcancen los objetivos propuestos. Normalmente son informados de cualquier situación de la que forma parte su hijo y se les explica cuál debe ser su implicación y su compromiso en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero no sólo han de participar a través de entrevistas personales y tutorías, tienen que implicarse más para que realmente la vida de la escuela y la social-familiar se unifiquen en cierto modo. El papel de los padres resulta imprescindible para la recuperación de una educación de calidad. Además, representan la fuente de seguridad, los modelos a seguir y el reflejo de los hijos, la base fundamental sobre la que construyen su propia escala de valores y el concepto de disciplina y autoridad, y son factores que cualquier docente ha de tener en cuenta. Para que cambie el sistema educativo es necesario cambiar no sólo la escuela sino la conciencia social y familiar, que en ocasiones también es retrógrada. Los maestros deben ayudar a las familias a responder adecuadamente a las exigencias y necesidades de los niños, por lo que es importante que los dos contextos estén bien informados y se apoyen mutuamente, estableciendo unas pautas de actuación coherentes para mejorar el desarrollo integral y emocional del menor. Hay que enseñarles igualmente a prestar atención al niño, escucharle y hablarle, a actuar siempre como modelos positivos y utilizar herramientas y metodologías educativas adecuadas para aumentar la confianza del niño en sí mismo y su autoestima, así como en la propia familia, y favorecer su autonomía (Bronfenbrenner, 1987; Fundación Navarra, 2010; Muñoz et al., 2010b; Naranjo, 2004; Tonucci, 2003).

5.3. Si todo lo ponen los niños, ¿para qué necesitamos escuelas?

La escuela ofrece un método de trabajo, ofrece el cómo. El qué no es menos importante, pero también lo es aquel otro cuestionamiento, porque el contenido cambia y se retoma en numerosas ocasiones a lo largo de la escolaridad, se va ampliando, como es lógico, para favorecer un aprendizaje significativo. Es más vital que enseñen a vivir, a conocer una nueva cultura, cómo relacionarnos y ser asertivos, que aunque ya se hace queda mucho por lograr en las escuelas, pero el conocimiento debe ser siempre conceptual, procedimental y actitudinal, formándonos en los cuatro pilares de la educación (UNESCO, 1996).

Se está avanzando en formación docente en el ámbito de Educación Socioemocional, pero el progreso en los colegios es lento, y apenas se tiene tiempo para ello con todos los contenidos y actividades que deben realizar los alumnos, programados muchos por las editoriales. Incluso aún pretenden cargar con más contenidos y tareas a los niños y maestras los colegios imponiendo el llevar a cabo la elaboración de proyectos, no como estrategia metodológica de aprendizaje sino como proyecto complementario a todo lo demás (Hansen y Jensen, 1979).

Lo que necesitan los alumnos de hoy, que serán adultos mañana, son herramientas para saber cómo moverse y disfrutar de la vida con seguridad y ganas de aprender. Para esto hace falta un buen maestro que les guíe, que escucha a los niños pueden ofrecer enriquecimientos y promover la reflexión. Cada acción educativa tiene que empezar con una escucha, para recibirles con lo que conocen y lo que saben hacer, partir de ahí y guiarles para optimizar su aprendizaje, uno significativo y funcional. De todas formas, como he dicho, el aprendizaje conceptual es igualmente esencial, y hay que promover el disfrute por el simple placer de conocer (Hansen y Jensen, 1979; Naranjo, 2004; Tonucci, 2003).

6. CONCLUSIONES

Tenemos que dejar paso a nuevas maneras de vivir la realidad educativa que posibiliten el progreso. Hay que albergar la esperanza de que otros sugieran nuevas ideas para experimentar el cambio, con otras opiniones más allá de lo dado, abiertas a la

aventura de educar traspasando fronteras, con alegría, saber y criterio. Es necesario mejorar los límites impuestos por tanto protocolo, tecnicismo, viejos y nuevos planes que olvidan hacer de la infancia un presente feliz y funcional, que no solo implique el saber conceptual. Debemos crear un presente que merezca la pena vivir para la infancia, en el que el futuro esté abierto a lo inesperado, y que no sea una competición constante por ser el mejor y tener un trabajo de alto cargo, pues las experiencias del niño son vitales para su desarrollo óptimo.

Las aportaciones de los niños pueden ayudar a los adultos a buscar otras salidas, a pensar en el presente y el futuro que les afecta a ellos, a los mayores y a los que después vendrán y serán alumnos como ellos. Además, les dará fuerzas para realizar acciones que permitan mañana, aunque cueste, vivir a todos de forma más sana y feliz en una sociedad mejor, solidaria, respetuosa, responsable y activa. No se trata de crear un mundo nuevo o volver al pasado, sino de crear condiciones para que todo lo nuevo se ponga al servicio de la educación y una vida mejor que nos beneficie a todos. Tampoco podemos hacerlo todo de golpe, porque podría tener consecuencias nefastas a causa de la desinformación, la poca formación y la desorganización. Se trata de llevar a cabo un proceso lento pero eficaz y de calidad.

Para lograrlo es fundamental que los maestros tengamos en cuenta al niño en el aula, porque es él quien ha de vivir su vida, y no ser sometido a la voluntad de aquellos que opinan tener una autoridad superior. Los adultos somos guías que han de facilitar el progreso del niño y ayudarles a que sea lo más óptimo posible a través del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello hemos de conseguir que sean felices, pues es la meta que todos deseamos alcanzar, y cada uno basa su felicidad en unos intereses propios. Es vital que los escuchen, que alguien tenga en cuenta sus propias ideas ya que forman parte de la sociedad, y tienen que saber que se les estima y respeta. Para los niños es esencial que puedan expresarse y atendamos sus necesidades, que sólo podremos conocer si les escuchamos. Tenemos que estar de su parte, defenderlos y apoyarlos. Si no lo hacemos corren el riesgo de sucumbir a la conformidad, al silencio o la soledad. Asimismo hay que confiar en ellos, pues tienen un gran sentido de la responsabilidad y la cooperación pero no les dejamos desarrollarlo, y cuando lo hacemos les cuesta mucho cambiar la forma de actuar tras años de adoctrinamiento, por ello tienen que participar activamente de manera temprana.

La enseñanza es una vocación en la que continuamente se enseña y se aprende recíprocamente entre los alumnos, los compañeros, los maestros y las familias. Pero de todas formas, todos hemos de seguir formándonos para estar actualizados y seguir los objetivos que se plantean para dar respuesta a las necesidades de los niños. No hay fórmulas milagrosas que hagan que los niños sean inteligentes y felices, como tampoco las hay para ser un buen maestro, pero está claro que aquellos que muestran su cariño y esfuerzo, capaces de conectar con los alumnos, mejorar su autoestima y convencerles de que con energía y voluntad pueden conseguir lo que se propongan, esos serán los mejores maestros que pueda haber, los que ayudan a evolucionar y no ser un mero espectador social (Hansen y Jensen, 1979; Naranjo, 2004; Tonucci, 2003).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Agramunt, M., Prats, B., y Vidal, V. (2004). El patio, espacio educativo. *Cuadernos de pedagogía*, 332, 28-30.
- Amar, V. M. (2014). *Didáctica y comunicación no verbal*. Salamanca: Comunicación Social.
- Ander-Egg, E. (1999). *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. Rio de la Plata: Magisterio.
- Aranda, A. M. (2003). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en Educación Infantil*. Madrid: Síntesis.
- Augustowsky, G. (2003). Las paredes del aula. Un estudio del espacio dispuesto por docentes y alumnos/as en la escuela primaria. *Arte, individuo y sociedad*, 15, 39-59.
- Ausubel, D. P., Novak, J., y Hanesian, H. (1987). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ávila, A. L., y Esquivel, V. E. (2009). *Educación inclusiva en nuestras aulas*. Costa Rica: Editorama.
- Balduino, J. (2013). *De la vivencia al aprendizaje. La escucha de una maestra a niños y niñas en la Educación Infantil*. Barcelona: Icaria Milenrama.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bandura, A., y Walters, R. (1987). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- Barrón, A. (1991). *Aprendizaje por descubrimiento: análisis crítico y reconstrucción teórica*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Barrón, A. (1993). Aprendizaje por descubrimiento: principios y aplicaciones inadecuadas. *Enseñanza de las Ciencias*, 11 (1), 3-11.
- Betancourt, R., Guevara, L. N., y Fuentes, E. M. (2011). *El taller como estrategia didáctica, sus fases y componentes para el desarrollo de un proceso de cualificación en el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) con docentes de lenguas extranjeras. Caracterización y retos*. Bogotá: Universidad de La Salle. Recuperado de:
<http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/7927/T26.11%20B465f.pdf;jsessionid=422DB906562ED17E2321F020C670250C?sequence=1>

- Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una Educación de calidad para todos en el siglo XXI. *REICE*, 4 (2e), 84-101. Recuperado de:
<http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art5.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Caravaca, I. (2010). Conocimiento del entorno: acercamiento infantil al saber científico. *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*, 36, 1-16. Recuperado de:
http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_36/INMACULADA_CARAVACA_1.pdf
- Catret, A. (2007). *Infancia y Resiliencia: Actitudes y recursos ante el dolor*. Valencia: Brief.
- Cea, E. (2012). *Espacios educativos alternativos al aula para potenciar las capacidades de alumnos de 0-3 años*. TFG. UNIR. Recuperado de:
http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/807/2012_09_17_TFG_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1
- Chi, A., Pita, A., y Sánchez, M. (2011). Fundamentos conceptuales y metodológicos para una enseñanza-aprendizaje desarrolladora de la disciplina Morfofisiología Humana. *Educación Médica Superior*, 25 (1), 3-13.
- Comes, P. (1998). *El tiempo y el espacio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Graó.
- Delgado, M. (2014). Continuidades y cambios en las disciplinas escolares: apuntes para una teoría sobre la historia del currículum. *TESI*, 15 (4), 262-289.
- Delgado, O. (2004). Estado actual de la teoría del apego. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4 (1), 65-81. Recuperado de:
<http://psiquiatriainfantil.org/numero4/Apego.pdf>
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, 4 (12), 26-46.

- Feito, R. (2007). Tiempos escolares. El debate sobre la jornada escolar continua y partida. *Cuadernos de pedagogía*, 365, 74-79.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Fundación Navarra (2010). *Escuelas de familia moderna. Bloque III: documentación sobre las competencias*. Gobierno de Navarra: Departamento de Educación.
- Gallego, D. J., y Antón, H. (2007). *¿Aulas conflictivas?: La opinión del profesorado*. Madrid: Dykinson.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, L., y Jódar, F. (2002). Escuela, aburrimiento y rebeldía. *Athenea digital: revista de pensamiento e investigación social*, 2, 18-29. Recuperado de:
<http://atheneadigital.net/article/download/49/49>
- Hansen, S., y Jensen, J. (1979). *El libro rojo del cole*. Madrid: Nuestra Cultura.
- Heraldo de Aragón (19 mayo 2015). ¿Qué es mejor para los niños: la jornada partida o la continua? *Heraldo de Aragón*. Recuperado de:
http://www.heraldo.es/noticias/economia/formacion/2015/05/19/que_mejor_para_los_ninos_jornada_partida_continua_361341_2001024.html
- Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educación*, 26, 39-51.
- Knapp, M. L. (2001). *La comunicación no verbal: el cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós.
- La Cueva, A. (1998). La enseñanza por proyectos ¿mito o reto? *Revista Iberoamericana de educación*, 16, 165-187.
- Lomas, C. (comp.) (2002). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós.
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. J., y Ortiz, M. J. (coords.) (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marina, J. A. (2011). *El cerebro infantil: la gran oportunidad*. Barcelona: Ariel.

- Matín, C., Prieto, T., y Lupión, T. (2014). Profesorado de ciencias en formación inicial ante la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias: ¿perfil innovador o tradicional? *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17 (1), 149-161. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4736525>
- Medina, A. (1993). *La formación del profesorado para una nueva Educación Infantil*. Madrid: Cincel.
- Montolio, R., y Cervellera, L. (2008). Una escuela de todas las personas para todas las personas. *REICE*, 6 (2), 100-119. Recuperado de: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2556518.pdf
- Moyles, J. R. (1990). *El juego en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.
- Muñoz, A. (coord.) et al. (2010a). Competencias Básicas en Educación Infantil. *Revista clave XXI. Reflexiones y Experiencias en Educación*, 2, 1-11. Recuperado de: http://www.clave21.es/files/articulos/CompetenciasEI_0.pdf
- Muñoz, A. (coord.) et al. (2010b). *Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil*. Madrid: Pirámide.
- Naranjo, C. (2004). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Vitoria-Gasteiz: La Llave.
- Nitsch, C., y Von Schelling, C. (1998). *Límites a los niños: cuándo y cómo*. Barcelona: Medici.
- Pavia, V. (2005). *El Patio escolar: el juego en libertad controlada. Un lugar emblemático territorio de pluralidad*. Buenos Aires: Noveduc.
- Pecci, M. C. (2010). *El juego infantil y su metodología. Grado superior*. Madrid: MacGraw Hill.
- Perrenoud, P. (2006). Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo? En Manteca, E. (Ed.) *Ciencias. Antología. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Reforma de la Educación Secundaria* (pp. 115-122). México, D. F.: Secretaría de Educación Pública.
- Piaget, J. (1984a). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño, imagen y representación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1984b). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Prieto, M. A., y Medina, R. (2005). *El Juego simbólico, agente de socialización en la educación infantil: planteamientos teóricos y aplicaciones prácticas*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Pujol, R. M. (2007). *Didáctica de las ciencias en la educación primaria*. Madrid: Síntesis.
- Pujolàs, P. (2009). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. *VI Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e inclusión educativa*. Guatemala. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dms-static/f4d240d3-55ad-474f-abd7-dca54643c925/2009-ponencia-jornadas-antiguas-pere-pdf.pdf>
- Puyuelo, M., y Rondal, J. A. (2003). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje: aspectos evolutivos y patología en el niño y el adulto*. Barcelona: Masson.
- Rael, M. I. (2009). Espacio y tiempo en Educación Infantil. *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*, 15, 1-12. Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/ISABEL_RAE_L_2.pdf
- Rivero, M. P. (coord.) (2011). *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil*. Zaragoza: Mira.
- Robinson, K., y Aronica, L. (2012). *El Elemento*. Barcelona: Debolsillo.
- Romero, C. A. (2003). El cambio educativo y la mejora escolar como procesos de democratización. *REICE*, 1 (1), 1-26. Recuperado de: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n1/Romero.pdf>
- Ruiz, S. (2010). *Práctica educativa y creatividad en Educación Infantil*. Tesis doctoral. Recuperado de: http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4618/TDR_RUIZ_GUTIERRE_Z.pdf?sequence=6
- Ruiz de Velasco, A., y Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.
- Sánchez, J. C. (coord.) (2008). *Compendio de Didáctica General*. Madrid: CCS.
- Sastre, G., y Moreno, M. (1985). *Descubrimiento y construcción de conocimientos*. Barcelona: Gedisa.
- Soriano, E. (2007). *Educación para la convivencia intercultural*. Madrid: La Muralla.
- Suárez, M. (2000). Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docente y en el desarrollo curricular. *Acción Pedagógica*, 9 (1-2), 42-51.
- Tonucci, F. (1990). *¿Enseñar o aprender? La escuela como investigación quince años después*. Barcelona: Graó.

- Tonucci, F. (2003). *Cuando los niños dicen ¡Basta!* Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Tonucci, F. (2004). *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Tonucci, F. (2009). *La soledad del niño*. Buenos Aires: Losada.
- Trueba, B. (2000). *Talleres integrales en educación infantil*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- UNESCO (1996). La educación encierra un tesoro. *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santilla.
- Vigy, J. L. (1990). *Organización cooperativa de la clase. Talleres permanentes con niños de 2 a 7 años*. Bogotá: Cincel.
- VV. AA. (2005). *España, en hora europea: Libro Blanco de la Comisión Nacional para la Racionalización de los horarios españoles y su Normalización con los demás países de la Unión Europea*. Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública.
- VV. AA. (2006). *I Congreso Nacional para Racionalizar los horarios españoles*. Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Zimmermann, D. (1987). *Observación y comunicación no verbal en la escuela infantil*. Madrid: Morata.