



HISTORIAS DE INFANCIA EN LA VIDA COMO MAESTRA

Childhood stories as a teacher

Isabel Rocío Becerra Gil.
Maestra de Educación Infantil.
CEI Pinolivo de Marbella (Málaga) (España)
E.mail: imejorana@gmail.com

Resumen:

Este artículo es un diario de aprendizaje, un relato de algunas experiencias aisladas que me han acompañado desde que comencé a ejercer como maestra. Y un repaso a lo que cada una de estas experiencias me enseñó. Estas historias no sólo me ocurren a mí, sino que son situaciones que pueden haberle ocurrido a cualquier persona que ejerza la docencia en Educación Infantil. En nuestras aulas hay muchos Nicos, madres y padres, Juanes, niños escaladores y niñas invisibles... vamos a conocerles.

Palabras claves: Relatos, educación infantil, maestra, familiares

Abstract:

This article is a learning diary, an account of some isolated experiences that have accompanied me since I started working as a teacher. And a review of what each of these experiences taught me. These stories do not just happen to me, but are situations that may have happened to anyone who is teaching in Early Childhood Education. In our classrooms there are many Nicos, mothers and fathers, Juanes, climbing children and invisible girls ... let's get to know them.

Keywords: Stories, children's education, teacher, family

Recibido 05-08-2018 / Revisado 18-08-2018 / Aceptado 01-10-2018 / Publicado 01-11-2018

Presentación

Nico. O la historia de cómo un niño me mostró cuán equivocada estaba.

“Corría el año 2012, yo llevaba sólo dos años como maestra y me dejaba llevar por la creencia pedagógica de la escuela en la que trabajaba por aquel entonces. En esta escuela siempre fueron comprensivos y comprensivas conmigo, y me dieron libertad en mis formas de acompañar a mi alumnado, siempre y cuando respetara el hecho de que cada fin de trimestre había que terminar una serie de libros de fichas con cada niño y niña. Libros de editorial.

Un día Nico estaba terminando su ficha, en la que tenía que seguir una línea de puntos con lápiz y yo, confiada, me fui al otro extremo del aula a acompañar en su trabajo diario a otra criatura de 4 años.

En lo que tardé en echarle una mano a una niña y volver a la mesa de Nico, él había decorado su ficha con una serie de dibujos que rodeaban lo que tenía impreso la editorial en esa lámina anodina. Él había hecho su trabajo, sí, pero además me había regalado una especie de storyboard de una conocida película.

Yo tenía varias opciones. Podía instar a borrar aquello que se salía de lo que se “debía” hacer. Podía alargarlo y pedirle que me explicara qué era lo dibujado, aunque sabía bien de qué se trataba. Podía haber tirado de motivación y haber comenzado un Proyecto desde ahí... unas cosas más acordes con mi pensamiento pedagógico que otras. Pero nada. No hice nada.

Ese día me fui a mi casa y lloré. Consciente de que Nico me estaba gritando que una ficha, por muy bien hecha que estuviera, no le definía ni le suponía ningún aprendizaje. Más que eso, le limitaba. Lloré y lloré... y ese día todo cambió para mí”

Los problemas de la educación van más allá de mi experiencia puntual con Nico, pero fue esta anécdota la que a mí me sirvió para ver que esos problemas existían y que yo formaba parte de ellos.

No puedo achacar la problemática en educación exclusivamente a lo que sucede en Educación Infantil o a mi experiencia particular, sino que todo ello forma parte de un entramado que liga y triangula los intereses políticos y la realidad cultural en cada momento concreto de la historia (Hoyuelos, 2006).

Lo que sí puedo afirmar es que los grandes problemas pueden ir a menos con acciones pequeñas del día a día, como dar libertad a un niño de que se exprese.

En esta libertad las personas adultas podemos sentirnos incómodas, pues la sensación falsa de pérdida de control más de una vez ha desembocado en una reacción desproporcionada de rectitud y encorsetamiento desde el adulto o adulta al niño o niña, y ahí nos vemos, desde nuestro pedestal, en poder de la verdad absoluta y en el deber de transmitir esta verdad absoluta a los niños y niñas, contenedores vacíos. Pero no son contenedores vacíos (Van Manen, 2010), sino personas completas a las que es preciso acompañar en una realidad amable y respetuosa... sin adelantarse y ofreciendo tiempo para que resuelva de manera autónoma cómo hacer algo. Aunque el maestro o maestra quiera, no debe intervenir cuando algo grande está a punto de suceder.

Quizá lo que hizo Nico conmigo fue reivindicar de nuevo, como ya han hecho especialistas en pedagogía, historia, antropología, psicología, pediatría, arte,... madres y padres, y muchas más personas, la importancia de ofrecer tiempos de libertad en Educación Infantil, tiempos largos de juego y expresión que permitan a todos los Nicos hacer con lo cotidiano, algo maravilloso cada día. Pero en lugar de



eso, como cita Cabanellas (2014: 141):

«Las diversas administraciones, a través de leyes y decretos, y la necesidad imperiosa de enseñar de algunos maestros de educación infantil para reivindicar inadecuadamente su profesionalidad, y para preparar etapas escolares posteriores, está llenando el tiempo escolar de niños y adultos de inglés, informática, lectoescritura, matemáticas y... fichas»

Así, a todos los Nicos les estamos robando el tiempo para jugar y para expresarse, tiempo que necesitan para ellos, para crecer y construir su cultura infantil (Hoyuelos, 2014, en Cabanellas, 2014).

La niña fantasma. O cómo nos dimos cuenta de que no mirábamos de verdad.

“2015, era mi primer año en la escuela donde soy maestra ahora mismo. Una escuela respetuosa que estamos construyendo a base de mucho esfuerzo y formación, con ayuda de las familias y de los niños y niñas. En esta escuela defendemos que hay que mirar a la infancia para crear, a partir de ella, la escuela. Era justo antes de Navidad y yo era tutora de un precioso grupo de 26 niños y niñas. Un compañero vería regularmente a mi espacio, al menos cinco horas a la semana, a acompañarme y hacerme apoyos. Él siempre tuvo gran conexión con mi grupo. Un día nos encontrábamos jugando en grupo y tuvimos una pequeña conversación:

-¡Mira que es discreto Oliver! Si no vienes cada día es difícil que lo conozcas, es como esos niños que la gente llama “invisibles” -me dijo mi compañero mirando con ternura a Oliver, un dulcísimo niño que siempre estaba sonriendo.

-No... hay alguien que sí es así, y no es Oliver. Me di cuenta hace poco, mirando las fotografías que tengo de la clase. Tengo muy pocas en las que salga ella

-dije señalando a una de las niñas de mi grupo, que estaba sentada muy cerquita de mi compañero- La he mirado menos de lo que se merecía -mi compañero miró a la niña.

-Isa, no la había visto nunca.”

A veces ocurre que el ritmo en la escuela es frenético y nos desborda. Estamos constantemente de aquí para allá y perdemos tiempo de mirar a los niños y las niñas.

Todo el tiempo que no dediquemos a mirar a la infancia lo perdemos en otras cuestiones menos importantes e interesantes.

Pero en la profundidad de mirar a un niño o a una niña se esconden matices que van más allá del descubrimiento de sus capacidades y sus potencialidades, de la enorme fortaleza de la infancia en la plenitud de su libertad. Detrás de la mirada atenta y confiada de la persona adulta podemos encontrar una criatura que se ve reconocida y admirada. Desde la mirada de la otra persona es que construimos nuestra personalidad y, al sentir que nos considera y nos aprecia, nos sentimos importantes, nos sentimos presentes (Hoyuelos y Riera, 2015).

Los ojos con los que miran las personas adultas son múltiples y complejos, muchas veces cargados de desconfianza y prejuicios hacia la infancia. No son estos ojos los que dan una justa presencia a la infancia, sino la honesta mirada, la que transmite seguridad afectiva y física. Como recogen Hoyuelos y Riera (2015: 135): “Podemos estar físicamente, pero no hacer emerger con intensidad nuestra alma, nuestra intención, nuestro ritmo respiratorio o nuestra mirada que testimonia atentamente. Ingredientes imprescindibles que acompañan significativamente los procesos vitales de los niños y niñas”. Al mirar con plenitud a los niños y niñas, depositamos en ellos y

ellas esperanza y confianza, con la distancia justa para no permitir la aparición de una niña invisible y para dejar la libertad necesaria que haga que nos devuelva de ella una criatura que actúa sin los estereotipos del mundo adulto.

No es fácil, pero hay un punto exacto de distancia, de espacio, en el que el crecimiento y el aprendizaje es posible (Van Manen, 2010). Es una distancia perfecta, en la que el maestro o maestra se descentra de la acción sin perder importancia, el niño o niña es protagonista sin presiones, se genera una intimidad exquisita que no sofoca el espacio personal de la criatura y es punto exacto en el que el juego de miradas puede desembocar en una fluida comunicación. Sería, como dice Tognetti (2016) una mirada interesada y capaz de acompañar a niveles más elevados de competencia sin interferir.

Esto me recuerda enormemente a otra de las experiencias que me sirvieron como aprendizaje en la escuela.

Nudo

El niño escalador. O la historia de cómo entendí que 70 centímetros pueden ser un abismo.

“Una de las tardes que hacíamos permanencia en centro en la escuela donde trabajo, una de mis compañeras me hablaba angustiada de cómo uno de sus alumnos se pasaba la mañana intentando escalar a los muebles de su espacio educativo.

-Sufro por él... es muy hábil pero me da miedo que pueda caerse o que el resto de los niños y niñas empiecen a escalar también. No sé que hacer; siempre va buscando las cosas que están sobre los muebles.

Esa tarde después de las horas de tutorías con los

padres y madres y las reuniones de maestras, las dos nos fuimos a su espacio y nos sentamos en el centro de la sala a hablar, y allí sentadas en el suelo nos dimos cuenta de lo lejano que se veían, desde nuestra recién estrenada altura, los juguetes que reposaban sobre los muebles. Así que fuimos de rodillas recorriendo todo el espacio y bajándolo todo a la altura de un niño de 4 años.”

Esta es la historia de dos aprendizajes, por un lado aprendí del “niño escalador”. Mi altura de 170 centímetros me separa demasiado de la altura de este niño y, por eso, he de aprender a mirar por debajo de mí, agacharme y diseñar un espacio en el que no necesite escalar para alcanzar lo que le interesa.

Voy a procurar dar luz a las reflexiones que tuve tras entender que 70 centímetros son un abismo. Desde ese día procuré cambiar “mi altura de vida” y reposar sobre mis piernas, en una postura relajada, mientras escuchaba o miraba a los niños y niñas. Esto es algo que ya había observado durante una etapa como investigadora en una escuela de Barcelona, pero no me había topado con ello con tanta fuerza como lo hice en mi propia práctica, en mi escuela.

Me di cuenta de que los niños y niñas buscan y mantienen la mirada más que los adultos y adultas. Recordé muchas veces la frase de Hoyuelos (2015: 135): “Sus ojos parecen atravesar a la persona buscando su alma. A partir de esa genuina mirada comienzan procesos importantes de confianza, respeto, reconocimiento y diálogo”. Y me di cuenta de que desde mi altura física, 70 centímetros por encima, era más fácil tener una mirada lejana, juzgante, interrogativa... Y allí, abajo y sobre mis talones, me encontré en un mundo más cercano, cálido y relajado. Sólo cuando empecé a diseñar mi espacio desde la



mirada física del niño fue cuando viví lo que realmente era un grupo autónomo y capaz. Con los materiales al abasto y a su alcance, sin nada que pudiera desear en las alturas, ellos y ellas se gestionaban hábiles y todo comenzó a fluir. Reconocían el espacio de aprendizaje como su propio territorio (Hall, 1989), cartografiando con su movimiento todo lo que tenían y, controlando fronteras, de algún modo conquistaron la escuela (Pikler, 2014).

La distancia de mi relación con ellos también cambió y cuando bajé de las alturas conecté profundamente con todo el grupo. Me sonaba como un eco constante una preciosa reflexión de una maestra y amiga de la escuela de Barcelona a la que hice mención antes: *“Si no hay mirada, no hay conexión”*. Encontré la mirada y la conexión a 70 centímetros por debajo de mí misma.

También descendí emocionalmente, pues no sólo vale con poner tu cuerpo a la altura del niño o niña, sino con ponerlo todo, incluido el propio ego adulto. No es justo creer que como personas adultas somos plenamente conscientes de lo que comunicamos con nuestro cuerpo (Hall, 1989), pero sí podemos intuir que una figura adulta de pie, en el centro de la acción de una clase de Educación Infantil, se erige como pilar y estandarte, como si fuera lo más importante. Cuando lo más importante ha de ser la infancia, ya que la escuela le pertenece.

Así fue como, poco a poco, los espacios y las relaciones tanto mías como de las personas que tenía a mi alrededor (maestras y maestros comprometidos con la infancia) fue cambiando. Se retiraron las “mesas de maestras”, algunos pizarrones fueron desapareciendo y todo empezó a verse desde otra altura, más real. Luego me encontré con estas

palabras de Hoyuelos y Riera (2015) y me sentí reconfortada: “Profesionalmente, hemos visto que es muy importante decidir la distancia de la relación, la altura de la mirada, el mantenimiento de la misma y la forma de mirar” (p. 135).

El segundo aprendizaje de esta historia habla de la relación entre las maestras. Lo que yo no veo lo puede ver otra persona y por eso me afano por compartir experiencias y, siempre que puedo, intento generar a mi alrededor espacios de cooperación. Además, tengo la suerte de tener en mi vida profesional personas a las que les agrada compartir.

Esta anécdota me hizo ver con otros ojos las palabras colaboración y cooperación. Es bonito, o al menos a mí me lo parece, ver la infancia como una etapa en la que muchas personas han de poner de su parte. Me imagino a un niño o una niña como un ser caminando en compañía de muchas personas, es una imagen hermosa y poética que esconde algo muy profundo.

Del mismo modo, el maestro o la maestra no pueden caminar solo o sola. La docencia es un trabajo en equipo que requiere de la mirada de varias personas (Marcelo, 2010). La colaboración entre docentes del mismo ciclo, el acompañamiento y la diversificación de miradas en una de las labores que el maestro o maestra debe tener presente para enriquecer su práctica.

No podemos pretender ser estandartes de nuestra propia y única verdad, y afrontar el día a día desde una centralidad absoluta e inmutable, no podemos alimentarnos de nuestro propio ego y predicar buenas prácticas sin contrastar, compartir, ofrecer y escuchar. La maestra, por mucho que haya trabajado, por muchas experiencias que haya vivido, nunca lo sabrá todo, siempre se podrá enriquecer de lo que

otra persona pueda ofrecer. En una charla, en un café o en el suelo de un aula, desde donde cuatro ojos fueron más conscientes que dos, del abismo de los 70 centímetros.

Así mismo, con lo complicada que es la infancia, no se tratará nunca exclusivamente de conectar con las colegas, sino también con las familias. Son muchas las personas adultas que formamos parte de la vida del niño o niña. Esto trate a mi memoria otra anécdota, con la que vi esta necesidad con cristalina facilidad.

Un café con la mamá de Nico. O cómo me di cuenta de que no puedo ser dos personas a la vez.

“La mamá de Nico es maestra, como lo soy yo, y madre de tres preciosas personas. Preciosas por dentro y por fuera, preciosas reversibles. Yo he tenido la suerte de ser maestra de dos de sus criaturas: Nico y Guille. A Nico lo acompañé durante los tres años de la Educación Infantil y a Guille solo durante el primer año, pues me cambié de escuela. Durante mi segundo año con Nico yo estaba haciendo por las tardes un Máster en Innovación Educativa y los viernes teníamos la suerte de contar con ponentes especiales, eran visitas abiertas al público, no solo para las personas matriculadas en el Máster. La mamá de Nico es curiosa y buscaba poder encontrar espacios donde formarse y escuchar tendencias de pedagogía para poder contrastar sus saberes, así que le avisé de la fecha, hora y lugar en la que habría una ponencia de Gimeno Sacristán. Ese viernes por la tarde allí estaba ella, sentada a mi lado. La madre de un alumno. Yo nunca había estado tan cerca en un contexto tan alejado de la escuela de una mamá, más que cuando me cruzaba con alguna en el mercado o por la calle.

Durante el descanso de la ponencia fuimos a tomar

un café, apenas contábamos con media hora, pero buenos eran esos 30 minutos para descansar la mente. Durante el descanso hablábamos de mi experiencia con el Máster; algunos gustos que compartimos y la charla se hacía amena con algunas incorporaciones de compañeras y compañeros del Máster. Reímos bastante y ella me invitó al café. Subiendo las escaleras que nos llevaban al aula donde seguiría la ponencia, la madre de Nico me dijo:

-Siempre eres tan maestra... tan seria y tan pedagógicamente correcta, que me ha encantado conocerte como persona. Ahora me gusta más que estés con Nico.

Ahí entendí que debía dejar de ser dos personas, y que la colaboración con las familias empezaba por mostrarme tal cual soy”

La infancia es una época complicada y necesita de la cooperación de todas las personas que participan en este proceso: familia y profesionales de la educación. La incorporación a la escuela supone para el niño y la niña un paso de gigante y ha de sentir que a su alrededor se genera un clima de confianza entre las personas adultas que formamos parte de su vida. La criatura se desvincula del contexto familiar y entra en un entorno diferente, más amplio, donde ya no es única. ¿Somos capaces de empatizar realmente con el sentimiento que esto puede generar? Aquí empieza una a plantearse que, sin una escuela abierta a la colaboración y al diálogo, difícilmente podemos ofrecer al niño o la niña un espacio seguro. Por eso mismo la escuela ha de ser un lugar de personas y no de papeles. Un lugar amable en el que todas las personas que forman parte de él se conozcan, por su nombre (Hoyuelos, 2006). Es éste el clima que ha de generarse.



El principio de colaboración además, no comienza con las reuniones con las colegas de profesión, sino que empieza un poco más allá, con el vínculo con el entorno familiar. Tener un vínculo con la familia para crear ambientes seguros y trabajar de forma conjunta es de vital importancia. Con intercambios, con encuentros. El personal docente debe estar abierto a esta realidad, no negarse nunca a una buena charla con la familia, en la que se hable de la infancia, de la escuela, de los logros y miserias. Con cariño y respeto. Abrirse como docente y dar cabida en la vida educativa a las familias de los niños y niñas, aceptar que hay familias diversas, que hay problemas diversos y realidades que pueden cambiar a lo largo de la vida en la escuela (Díez Navarro, 2013).

El docente o la docente debe ser una persona cercana que sepa manejar las situaciones que se generen en las reuniones, tanto formales como informales. Diversificar la mirada. Ver al niño y a la niña desde el punto de vista de la familia y la escuela (Díez Navarro, 2013).

Esto a veces es más fácil de escribir o decir que de materializar, pero realmente es necesario. La familia que deja a su hijo o hija en una escuela en la que confía, en la que se siente acogida, transmite esa seguridad a la criatura, que vive de modo más tranquilo o relajado la entrada al centro, suavizándose así ese momento que tanto puede doler, esa separación de mamá o papá.

Juan. O cómo entendí la diferencia entre oír y escuchar.

“En el año 2013 tuve mi primera experiencia como tutora profesional de una estudiante en prácticas de la Universidad de Málaga y ella ejercía como pareja pedagógica conmigo en mi grupo de 5 años. Un día

tuve que salir del aula a curar una pequeña herida que se había hecho una niña de mi grupo y dejé a la estudiante (que por aquel entonces, como he escrito antes, era más que una compañera) con el grupo.

Cuando regresé vi a un grupo de 8 niños y niñas dentro de un iglú de gomaespuma en el que no cabían más de dos o tres, saltando y rompiendo el iglú por varias partes. Mi compañera estaba pidiendo a los niños y niñas que salieran del iglú, respetuosamente. Yo me acerqué un segundo y entre ambas convencimos a los niños y niñas para que salieran y nos sentamos en círculo para hablar sobre cómo habría que cuidar el material. Comencé por preguntarles lo siguiente: ¿Has entrado al iglú con más personas?

Cada criatura me decía que sí. Juan me dijo que no. Juan no era un niño que se mostrara mentiroso, y yo lo había visto dentro del iglú. Pero insistió una segunda vez, una tercera y muchas más, en que no.

-Juan, ¿has entrado al iglú con más personas?

-No...-Juan ya se encontraba muy frustrado, como si yo no supiera lo que él estaba diciendo.

-Juan, te he visto ahí dentro con más gente -decía yo con un tono que procurara darle confianza- ¿Has entrado ahí con más gente?

-No, he entrado solito. Ellos estaban dentro ya.

Era muy fácil, él no me mentía. Yo no le escuchaba”

Desenlace

Esta historia es un dibujo de la escucha que, literalmente, no supe tener con Juan. Pero me hizo recapacitar sobre lo que suponía mantenerse a la escucha de forma profunda.

No había sabido entender a un niño con el que compartí tres años de nuestra vida, había dado por

supuesto que yo llevaba la razón, y ahí mismo erré. En palabras de Van Manen (2010: 173): “El adulto que abusa de su poder contra un niño sufre una derrota moral”.

Mi derrota moral fue la de no escucharle, pero a lo largo de nuestra jornada nos puede ocurrir que dejemos de “estar a la escucha”. Me refiero con “estar a la escucha” a lo que los niños y niñas nos exigen sin decir nada. En observar con todo el cuerpo la riqueza de la infancia, adoptando una predisposición a la escucha y la observación que nos ofrezca conocer las capacidades infantiles más sutiles y que nos desvele, humildemente, una imagen menos retórica de infancia (Hoyuelos, 2006).

La persona adulta que sabe escuchar sin juzgar, es capaz de percibir y entender la subjetividad de los sentimientos del niño o la niña y la manera en la que se dan sentido a las cosas. No encontré nadie que definiera mejor esta escucha como lo hizo Hoyuelos (2006: 121):

«Escuchar es estar alerta para dejar de considerar las cosas como naturales y obvias. En esto, ayuda esa actitud de extrañeza que rescata de la evidencia trivial lo extraordinario, lo inesperado que hay en las palabras, los gestos, los dibujos y las miradas de los niños»

Sugiere la desconfianza de lo evidente y ahondar en todo lo que parece banal, poner cara de extrañeza y reflexionar sobre cada suceso, nos ofrece a un adulto más solícito y comprensivo (Van Manen, 2010).

Nos muestra lo que nos puede estar queriendo decir un niño o niña que pinta alrededor de una ficha. Nos hace sentir la presencia segura y potente de una niña que no parece ser vista por todo el mundo. Nos ayuda a ver a través de los ojos de un pequeño escalador.

Nos reconforta como un café en familia. Nos ofrece entendimiento hacia lo que oímos.

Desde aquellas historias, unas más y otras menos recientes, hasta ahora, siguen ocurriendo cosas maravillosas. Cada día. Aunque a algunas personas puedan parecerles cotidianas. Las historias de infancia siempre tienen algo de magia y mucho de aprendizaje.

Referencias

- Hoyuelos, A. (2006). La estética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi. Barcelona: Octaedro.
- Van Manen, M. (2010) El tacto en la enseñanza. Madrid. Paidós.
- Cabanellas Aguilera, I. y Eslava Cabanellas, C. (Coord.). (2014). Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía. Barcelona: Graó.
- Hoyuelos, A. y Riera, M. (2015). Complejidad y relaciones en educación infantil. Barcelona: Octaedro.
- Díez Navarro, M. C. (2013). 10 ideas claves. La educación infantil. Barcelona: Graó.
- Marcelo, C. (Ed.). (2001). La función docente. Madrid: Síntesis.
- Pikler, E. (2014). Moverse en Libertad. Desarrollo de la motricidad global. Madrid: Narcea.