

Rutinas en la educación Infantil. Tiempos y espacios de vivir lo que es bueno, alegre y potencializa la existencia.

Autora: Lea Tiriba.

Programa SESC-Rio para Niños y Jóvenes. Rio de Janeiro. Brasil.

Estágio Supervisionado em Educação Infantil.

Curso de Licenciatura *Universidade Federal.* Rio de Janeiro. Brasil.

Área Temática: Propuestas didácticas y de Gestión: la organización del espacio y el tiempo pedagógico

Este texto realiza un relato reflexivo sobre una propuesta innovadora de organización del espacio y del tiempo, que viene siendo experimentada en instituciones de Educación Infantil de Rio de Janeiro y de San Paulo, Brasil. La referencia fundamental es el concepto de ecosofía, que articula tres ecologías: mental, social y ambiental (Guattari, 1990)

Inicialmente, el texto presenta las características básicas de la propuesta. A continuación, son explicitados los principios y utopías, los ejes de trabajo, los trazos principales de la metodología y las reflexiones iniciales sobre sus desafíos fundamentales: la libertad de los niños de circular libremente por los espacios y la búsqueda de la superación de una práctica educativa que los mantiene subordinados a las órdenes de los adultos, docilizando sus cuerpos, despotencializando sus deseos. Al final, haciendo una evaluación de lo que ya es conquista y de lo que todavía es intención, destacamos algunos puntos clave de la propuesta, aspectos para los cuales es preciso invertir en formación de educadores, con la perspectiva de profundizar una experiencia que está en sus primeros pasos.

Objetivos y características

La propuesta tiene el objetivo de contribuir a brindar calidad a la vida cotidiana en Jardines Maternales y Preescolares, considerando que las Instituciones de Educación Infantil (IEI) son espacios para vivir lo que es bueno, alegre y potencializa la existencia (Espinosa, 1983); y los

niños son los nuevos miembros de una especie que se renueva hace millones de años sobre la Tierra: ellos son seres de la naturaleza y, simultáneamente, de la cultura; son cuerpos biológicos que se desenvuelven en interacción con los otros miembros de su especie (Vigotski, 1989), mas cuyo desarrollo pleno y bienestar social depende de interacciones con el universo natural del que son parte. La intención es la de educar personas respetuosas y amantes de la diversidad cultural y de la biodiversidad.

Estas son las principales características de la propuesta:

- No hay separación por franja etaria, sino grupos heterogéneos, que reúnen niños de 3 a 6 años.
- Los grupos de referencia no se constituyen arbitrariamente, sino a partir del establecimiento de relaciones empáticas entre niño-adulto, niño-niño, niño-espacio.
- Los niños tienen libertad de circular libremente y escoger sus actividades.
- Al contrario de salas para cada edad, los salones prioritarios de actividades o salas de aula fueron substituidos por espacios de actividades: de música y danza; de teatro; de artes visuales; de tierra, agua y cielo; de investigación en ciencias y tecnología; de construcción con material de desecho, biblioteca e internet.
- El trabajo está organizado en Campos de Acción-Investigación: cuerpo, naturaleza y artes (música, danza, literatura, artes visuales y teatro)

Estas características son de difícil conquista porque implican una revolución en las concepciones sobre educación que son hegemónicas en nuestros días. LA libertad que tienen los niños de circular libremente por los espacios internos y en contacto con la naturaleza provoca una radical alteración en los lugares de poder: son los adultos que los acompañan y orientan en los aprendizajes de su interés, y no al contrario. Este desafío envuelve un concepto de libertad que no es rousseauiano, que no es kantiano, porque nada tiene de idealizado. Desde una perspectiva más próxima a Foucault, es un proceso de liberación que incluye, de forma categórica, el deseo de producir otras lógicas relacionales/educacionales.

Utopías y principios: las Tres Ecologías y el Cuidar

Apuntamos a una educación atenta a la calidad de vida, a la calidad del existir cotidiano. Así, pensamos, planeamos y evaluamos permanentemente las prácticas socio-educativas pretendiendo producir revoluciones moleculares (Guattari, 1977) que contribuyan, siempre, para “reconstruir las reglas de las relaciones entre las personas, los grupos sociales y entre los pueblos del planeta, en un aprendizaje permanente de respeto a la singularidad, la diversidad de estilos de vida y de modelos de desarrollo” (Gouvea e Tiriba, 1998:27).

El compromiso con la calidad de vida en relación a las tres ecologías se materializa en nuevas formas de organización del espacio y del tiempo en que hay lugar para los deseos del cuerpo, para lo lúdico y la fiesta, para el no hacer y el no pensar. Desde esta perspectiva, la educación tiene sentido amplio, abarcativo de dimensiones humanas que van más allá de la razón. Así, la

intuición, la expresión creadora, el afecto que atraviesa las relaciones colectivas, la proximidad, la reverencia y el cuidado de la naturaleza son legítimos caminos de conocimiento y perfeccionamiento del espíritu. Estos son también caminos de reestructuración de la civilización, en moldes que valorizan a las personas y no a los objetos, y, por lo tanto, no amenazan, sino, por el contrario, aseguran la continuidad de la vida de las especies sobre la Tierra (Gouvea e Tiriba, 1998:27).

Por desear vislumbrar y abrazar múltiples dimensiones de la existencia, la propuesta tiene como referencia central el concepto de ecosofía, formulado por Félix Guattari (1990), que articula tres registros ecológicos: personal, social y ambiental. El primero, es el de la ecología personal: registro de las relaciones de cada ser humano consigo mismo. El segundo es el de la ecología social: registro de las relaciones que los seres humanos establecen entre sí; y el tercero es el de la ecología ambiental: registro de las relaciones que los humanos establecen con la Naturaleza.

“La ecología personal dice respecto a las relaciones de cada uno consigo mismo, las conexiones de cada persona con su propio cuerpo, con lo inconsciente, con los misterios de la vida y de la muerte, con sus emociones y sensaciones corporales, con su espiritualidad. La ecología social está relacionada a las relaciones de los seres humanos entre sí, las relaciones generadas en la vida en familia, entre amigos, en la escuela, en el barrio, en la ciudad, entre los pueblos, entre las naciones. La ecología social retrata la calidad de estas relaciones. La ecología ambiental refiere a las relaciones que los seres humanos establecen con la naturaleza. Refleja las diferenciadas formas en que los grupos humanos se relacionan con la biodiversidad, de manera sustentable o predatoria: con el objetivo de satisfacer sus necesidades fundamentales, o con el objetivo de apropiación-transformación-consumo-descarte,(...)”. (Tiriba, 2007)

¿Qué equilibrios ecosóficos nuestros tiempos definen? ¿Cómo están las relaciones de cada ser humano consigo mismo? ¿Cuál es la calidad de las relaciones de los seres humanos entre sí? ¿Y las relaciones de estos con la naturaleza - esto es, con la Tierra, espacio que la especie humana habita? En el cuadro socio ambiental en que vivimos, ¿Cuál es la calidad de esta amalgama de relaciones? Estas preguntas en torno a las ecologías – personal, social y ambiental - orientan y dan norte a la acción educativa en el sentido de dar calidad a la vida.

El cuidar es una categoría central de análisis de las relaciones de los seres humanos entre sí y con la naturaleza porque posee una dimensión ontológica. Esto es, está relacionado a la constitución del ser humano: desde el nacimiento hasta la muerte, es condición para su existencia. De acuerdo con Boff (1999), es en el cuidado que puede ser encontrado “el soporte real de la creatividad, de la libertad y de la inteligencia”.

Pero ¿Cómo tener cuidado y aprender a cuidar en una sociedad que no cuida de la naturaleza, de las otras especies, ni de la propia especie, que destruye en función de los objetivos del capital? (...) En las sociedades estructuradas en torno de la producción de mercancías, no de la reproducción de la vida (Merchant, 1992), el cuidar se restringe a la familia, como máximo a los miembros más próximos de una comunidad. Desvinculado de responsabilidades sociales, políticas y ambientales, el cuidado fue privatizado, vinculado a circunstancias particulares,

ofuscando la necesidad de un compromiso con la necesidad de cuidar de todos, del conjunto de los seres, humanos y no humanos.

En la experiencia que relatamos, el cuidar es referencia fundamental porque orienta el trabajo en relación a las tres ecologías y nos ayuda a evaluar: i) la calidad de los espacios/actividades relacionadas al yo (ecología personal); ii) a la calidad de las interacciones colectivas, relacionadas al nosotros (ecología social); iii) a la calidad de las relaciones con la naturaleza (ecología ambiental).

Campos de Acción-Investigación diseñados como rizomas

Para dar cuenta de un compromiso con la calidad de vida - considerando, como tal, la calidad de las relaciones en cada uno de los registros ecológicos: personal, social y ambiental – optamos metodológicamente por ejes de trabajo que denominamos como “Campos de Acción-Investigación”. Fueron así denominados porque “es a través de la acción sobre la realidad, iluminada por la investigación, que es posible esa transformación”. (Gouvea e Tiriba, 1998: 81)

El trabajo articulado en torno de los *Campos* posibilita una visión crítica que no es fruto, tan solo, de una lectura intelectual, sino sensitiva, corporal, estética, artística, transformadora. Los *Campos* nos posibilitan nuevas indagaciones porque “(...) son más abarcativos que las áreas de conocimiento: incluyen temáticas y cuestiones con las cuales nosotros siempre trabajamos, pero que no son reveladas de una forma más transparente, más evidente, ni en la propuesta, ni en la planificación del trabajo. En ellos caben los sentimientos del mundo, la gama de contenidos de las diferentes áreas de conocimiento, la vivencia del afecto, la expresión del arte, así como la fuerza de las relaciones sociales (...)” (Gouvea y Tiriba, 1998: 81).

Los Campos de Acción-Investigación buscan superar la fragmentación provocada por el ansia de objetividad del método científico. Por otro lado, en los Campos, procuramos rescatar todo lo que, en su propósito de científicidad, este método descarta o subestima, esto es, lo subjetivo, lo intuitivo, las emociones, la calidad de las relaciones humanas, el afecto, las artes, la reverencia a la naturaleza. ¿Habría límites entre los Campos de Acción-Investigación? No, ellos son campos sin cercos, lo que los define es una determinada perspectiva sobre la realidad, una determinada mirada: cósmica, estética, corporal. El campo tan solo demarca territorios en la realidad que la vida conecta.

Diferentemente de lo que aprendemos con Piaget (¿o incluso con Vygotsky?), no hay un camino definido para la construcción de conocimiento, no hay linealidad, no hay jerarquía, no hay una obligatoriedad de comenzar por aquí o por allí, hay posibilidades infinitas... por esto, como Deleuze y Guattari (1992), para definir este modo de concebir el conocimiento, utilizamos la metáfora del rizoma.

Una educación rizomática es abierta a lo que se anuncia como deseo de aprender, deseo de adentrar realidades... seguir, penetrar, conectar infinitamente, como un rizoma. No hay puntos

definitivos de llegada, una educación rizomática se estructura en redes, ¡no se limita a las fronteras disciplinares! Con la idea de los Campos de Acción-Investigación, nuestra intención es realizar un movimiento de ruptura con estas fronteras.

De acuerdo con la explicación de Gallo (2001), en la escuela, para asistir a las clases de cada disciplina, los niños abren los compartimientos de su archivo mental.

Y como cada uno de esos compartimientos es estanco, sin ninguna relación con los demás, los alumnos no consiguen percibir que todos los conocimientos vivenciados en la escuela son perspectivas diferentes de una misma y única realidad, pareciendo cada uno de ellos autónomo y auto-suficiente, cuando en verdad solo puede ser comprendido como parte de un conjunto, pieza impar de un inmenso puzzle que pacientemente montamos a lo largo de los siglos y milenios (Gallo, 2001: 23)

Una educación que respete los movimientos inesperados del pensamiento no puede estar repartida en compartimientos sin conexión, ella camina a contramano de la “compartimentalización” del saber, quiere articular lo que en la realidad no se separa; reconoce que los conocimientos son generados en la complejidad social, donde todos los saberes conviven y producen realidades: son muchos los caminos de conocer y no hay jerarquías entre ellos.

Una educación rizomática tiene como referencia el día-a-día, pues es allí que la vida se hace, que los deseos se conectan produciendo realidades. Es, por lo tanto, el cotidiano el espacio tiempo del conocimiento: este puede ser creado y recreado siempre, como acontecimiento brotado de la vida, de las relaciones/interacciones humanas, de aquello que moviliza, que es deseo.

Uno de los aspectos que nos desafían cotidianamente es el de asegurar la libertad de los niños de circular libremente por los espacios internos y en contacto con la naturaleza. ¿Qué hacer con la obsesión que nosotros, adultos, tenemos por el control? Esta cuestión nos indaga en relación a incontables puntos de vista.

Denominada por Foucault (1987) como institución de secuestro, las escuelas, junto con otras instituciones, como los presidios, los hospitales y los cuarteles, en el siglo XVIII, pasan a controlar no solo el tiempo de los individuos, sino también sus cuerpos, extrayendo de ellos el máximo de tiempo y de fuerzas.

Observando instituciones de Educación Infantil, en el Brasil de los días actuales, podemos verificar en qué medida están marcadas por la ideología del control. Las filas que se forman para llevarlos de un espacio a otro, los tiempos de espera, en que permanecen arrimados a las paredes, la falta de confort de las salas, las reglas que son impuestas en los momentos de las comidas, los tiempos previamente definidos: todo esto remite a la idea de fabricación de una retórica corporal, y también de una retórica del espíritu, pues, “es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado” (Foucault, 1987:118).

Es en las instituciones, entre ellas la escuela, que los individuos se constituyen. Su objetivo es contribuir para la formación de personas que actúen productivamente en la sociedad. ¡La pedagogía es un espacio de prácticas de poder! Tal como la concebimos hoy, fue inventada con la revolución burguesa. Es instrumento de emancipación y, simultáneamente de regulación, nacido de la necesidad de establecimiento de normas, reglas, rutinas institucionales en las sociedades urbano-industriales-burguesas. La regla es mantener a los niños en rutinas pre-definidas, que no incluyen aquello que más agrada.

La dificultad de romper con normas que no atienden a los intereses de los niños – y, muchas veces, tampoco de los adultos - se debe al hecho de que estas están introyectadas. Es como si las reglas, los horarios, las rutinas existiesen para que nosotros las sirvamos a ellas y no al contrario. Este es el efecto óptimo de una estructura de funcionamiento institucional y social en que el poder exterior se interioriza, tornándose difuso y asegurando la auto-vigilancia.

Así, las instituciones escolares tienden a funcionar como un engranaje indiferente a los ritmos infantiles: habiendo aprendido a tragar nuestros deseos, son estos mismos esquemas que necesitamos reproducir, a través de normas que imponemos a los niños, modelando los gestos y, simultáneamente, aquietando el espíritu. Pues cuerpo y espíritu no están separados, lo que es acción en el cuerpo, es, necesariamente, acción en el alma (Espinosa,1983).

¿Cómo caminar en esta dirección, si estamos, nosotros, adultos, aprisionados, apegados a reglas y normas que nos mantienen ajenos a nuestros propios deseos, insensibles a las voluntades del cuerpo, atemorizados frente a lo que libera? ¿Cómo avanzar en la perspectiva de una educación liberadora si el orden del sistema escolar, como el orden capitalista, impone que el sujeto de deseo se vea sofocado, como un yo de segunda categoría, que puede ser ilusionado, engañado, distraído, dominado por el sujeto de la razón?

Consideraciones Finales

La propuesta que describimos innova en relación a la estructura de la organización escolar, pautada en la homogeneidad etaria de los grupos, en la existencia de un espacio principal propicio para enseñar (la sala) y en la idea de que todos deben aprender la misma cosa en un mismo tiempo. En contra de esta visión, cuestiona la idea de que el docente es quien decide lo que cada uno y todos van a aprender a cada momento; y provoca una ruptura en relación a un concepto de conocimiento marcado por la linealidad y por la jerarquía.

En esta nueva perspectiva, los niños pueden aprender aquello por lo cual están interesados, y van de un espacio a otro en busca de lo que necesitan para realizar su investigación o complementar un trabajo. Se colocan, así, en la perspectiva de una educación rizomática, en la que los adultos educadores asumen un papel auxiliar en el proceso de invención/descubrimiento de caminos de conocimiento que brotan de las experiencias individuales y grupales. Destacamos algunos puntos-clave, aspectos para los cuales es preciso atención, dedicación, inversión en formación, si el objetivo es profundizar una experiencia que está en sus primeros pasos:

- la constitución de grupos heterogéneos, reuniendo una franja etaria que va de los 3 a los 6 años, favoreció la integración entre los niños, enriqueció los intercambios de saberes y experiencias, en fin, amplió los procesos de socialización y aprendizaje porque amplió zonas de desarrollo proximal (Vygotsky,1986) .

- son claros los beneficios de la constitución de grupos de acuerdo con las preferencias afectivas construidas en la práctica, tal cual ocurre en la vida, esto es, en función de afinidades que van siendo naturalmente tejidas entre los niños y los educadores.

- al redefinir los espacios de actividades, con base en las ideas de lo que Freinet (1979) llama materialismo escolar, implicamos en lo que es concreto y modela nuestras prácticas, alteramos las condiciones materiales sobre las cuales el trabajo se estructura. Un nuevo lugar espacial es capaz de provocar, de engendrar nuevas relaciones humanas menos verticales, más horizontales.

- Los niños conquistaron, de hecho, la libertad de circular libremente y escoger sus actividades. En cada experiencia, la circulación asume un formato y, sin duda, define un mayor o menor grado de la calidad de elección de los niños. Este es un aspecto central del proyecto, que, por lo tanto, merece atención especial, pues se constituye como desafío permanente, cuestionando los lugares de poder del adulto, interrogándonos sobre los riesgos de asumir perspectivas espontaneístas y permisivas, que alimentan posturas individualistas.

- Los adultos educadores, poco a poco, van asumiendo una nueva función: ahora ellos acompañan y desafían a los grupos que se constituyen en función de intereses emergentes de los niños. Esto exigió el abandono de posturas que corresponden al modelo tradicional, en las que el foco de la actividad educacional está en la intención del adulto educador, no en la actividad de los niños.

- El arte (la expresión creadora, en todas sus modalidades: música, danza, teatro, artes visuales y literatura) está presente como práctica cotidiana. No en el formato de aula, sino como ejercicio de estos caminos de expresión, contribuyendo a que niños y adultos dancen, canten, pinten, dramaticen la vida en el cotidiano.

- es doble el compromiso del proyecto: con la diversidad cultural, propia de la especie humana; y con la biodiversidad, infinitud de otras especies y formas de vida que constituyen la Tierra. Queremos y respetamos la libertad, la integridad, la expansión de las culturas humanas, tanto cuanto deseamos y respetamos la plenitud de la Naturaleza, de la cual somos apenas una parte. Así, apuntamos en el sentido de que todas las actividades sean iluminadas por la perspectiva de la sustentabilidad.

Finalmente, vale informar que el registro permanente es uno de los objetivos del proyecto, desde una perspectiva de sistematización y socialización de las experiencias cotidianas. Estas vienen apuntando caminos que posibilitan a los niños, y también a nosotros, adultos, la vivencia de un espacio educacional conectado con lo que potencializa, es alegría, es deseo...

Bibliografía

BOFF, Leonardo. Saber cuidar: Ética do Humano, Compaixão pela Tierra. Petrópolis, Vozes, 1999.

DELEUZE, Gilles. Espinosa, filosofía práctica. Son Paulo, Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. O que é a Filosofía?. Rio de Janeiro: Ed.34, 1992.

ESPINOSA, Baruch de. Ética. Son Paulo, Abril Cultural, 1983. (Colección Os Pensadores).

FOUCAULT. Michel. Vigiar e Punir. Petrópolis, Vozes, 1987.

_____. As palabras e as coisas. Son Paulo, Martins Fontes, 1992.

_____. Em defensa da sociedade. Son Paulo, Martins Fontes, 2002.

FREINET, Elise. O itinerario de Célestin Freinet. A libre expresión na pedagogía Freinet. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979.

GALLO, Silvio. "Tranversalidade e educación: pensando uma educación não disciplinar". IN: ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite (org). O sentido da escola. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

_____. Deleuze e a Educación. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

GOUVEA, Maria José e TIRIBA, Léa (orgs). Educación infantil - um proyecto de reconstrucción coletiva. Rio de Janeiro, SESC/ARRJ, 1998.

GUATTARI, Félix.: Revolución molecular: pulsações políticas do desejo. Son Paulo, Ed. Brasiliense, 1977.

_____. As tres ecologías. Campinas, Ed. Papyrus, 1990.

GUATTARI, Félix. e ROLNIK, Suely. Micropolítica: Cartografías do Deseo. Petrópolis, Vozes, 1986.

JAPIASSU, Hilton e MARCONDES, Danilo. Dicionário Básico de Filosofía. Rio de Janeiro, Zahar, 1996.

KOHAN, Walter (org). Lugares da infância na filosofía. Rio de Janeiro, DP&A, 2004

KONDER, Leandro. Charles Fourier: o socialismo do prazer. Rio de Janeiro, Civilización Brasileira, 1998

MATURANA, Humberto. Emociones e linguagem na educación e na política. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2002.

MERCHANT, Carolyn. "Ecofeminismo". In: CORRAL, Thaís. e OLIVEIRA (org). Tierra Femina. RJ, Idac/Redeh, 1992.

SOUSA SANTOS, Boaventura. A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência. São Paulo, Cortez, 2001.

TIRIBA, Léa. "Niños, natureza e educación infantil". Rio de Janeiro, PUC-Rio, 2005, tese de Doutorado.

_____. Reinventando relaciones entre seres humanos e natureza nos espacios de educación infantil". Revista Presença Pedagógica, v.13, N.76.JUL/AGO. Belo Horizonte, Editora Dimenson, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault e a Educação. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. RJ, Martins Fontes, 1989.