

Una mirada histórica sobre un caso actual: habitando la educación

A historical look at a current case: inhabiting the education

Luis Pedro Gutiérrez Cuenca
Universidad del País Vasco (UPV-EHU)

Fecha de recepción del original: octubre 2019

Fecha de aceptación: noviembre 2019

Resumen

En este artículo y con el pretexto de las respuestas dadas por parte del alumnado del Grado de Maestro en Educación Infantil en el examen de la asignatura Desarrollo Psicomotor II, se presenta una reflexión sobre el discurso educativo actual desde una mirada de algunos clásicos de la educación. Finalmente, el profesor de la asignatura, y autor del artículo, hace también su aportación a la cuestión.

Palabras clave: Discurso de la calidad, acompañamiento/exigencia, habitar

Abstract

In this article and with the pretext of the answers given by the students of the Degree of Early Childhood Education in the examination of the subject Psychomotor Development II, a reflection on the current educational discourse is presented from the perspective of some education classics. Finally, the teacher of the subject, and author of the article, also makes his contribution to the issue.

Keywords: Quality speech, accompaniment / requirement, dwelling

Introducción

En el examen final de la asignatura, Desarrollo Psicomotor II, situada en el tercer curso del Grado de Educación Infantil, el alumnado de dicho Grado debe de argumentar la posición que mantendría en el caso de que en una sesión de práctica psicomotriz educativa se encontrara con un niño de unos 5-6 años, de nombre ficticio Iker, quien se pasa la sesión entera tumbado en el suelo, chupándose un dedo y sin prestar atención alguna a nada de lo que ocurre en la sala.

Todos los años, un porcentaje del alumnado ($\pm 25\%$), defiende que no haría nada, es decir, que permanecería impasible ante el hecho de que un niño renuncie a jugar en un lugar lleno de estímulos para el juego motor y simbólico, renuncie a relacionarse con sus compañeros y se abandone, de esta forma, a un goce autoerótico.

La argumentación que plantea este alumnado está basada, sobre todo, en dos motivos:

- La sala de psicomotricidad es un lugar de placer y si Iker se lo pasa bien así, como no está rompiendo ninguna regla, no tenemos por qué actuar.
- La función del psicomotricista en la Práctica Psicomotriz Educativa de Bernard Aucouturier fluctúa entre la observación y el acompañamiento de la expresividad motriz del niño, el cual tiene derecho a no hacer nada en la sala.

Las dos afirmaciones, ciertas aunque engañosas, son síntomas de nuestra época. En efecto, nos podríamos preguntar si hace unas decenas de años a algún docente se le hubiera pasado por la cabeza no actuar ante semejante escena.

Por lo tanto, una primera reflexión nos llevaría a plantearnos qué ha cambiado en el discurso educativo, qué significantes prioriza el mundo educativo hoy en día y qué consecuencias acarrea esta deriva. En un segundo momento, he optado por echar la mirada hacia atrás e indagar en los clásicos de la educación para ver cómo entienden ellos lo que es ser maestro o maestra. Finalmente, yo mismo, en calidad de profesor de la asignatura soy convocado a explicar mi posición ante la cuestión.

I. Objetivos del artículo

Al tratarse de una experiencia docente, los objetivos del artículo se centran alrededor de la función del profesorado tanto de aquel que ejerce la docencia en educación infantil como del que se ocupa de la formación inicial del profesorado en las facultades de educación.

De esta manera, el primer objetivo de este artículo es señalar ciertos peligros, derivas y laberintos en los que se pueden confundir y despistar los futuros maestros y maestras al ejercer la función docente. Además, estos peligros, derivas y laberintos, que no son sino el resultado de los tiempos confusos en los que se mueve la educación actual, necesitan de una orientación adecuada del mundo educativo.

Ahondar en el argumento de la orientación de los jóvenes docentes es la pretensión de nuestro segundo objetivo. A tal efecto, es decir, al objetivo de que estos jóvenes se sitúen de una manera responsable y adecuada en la incertidumbre que acontece en el aula traemos la visión de algunos clásicos de la educación con la que pretendemos arrojar luz sobre la cuestión de qué significa educar en el mundo actual.

Finalmente, este artículo tiene también el propósito de promover el debate entre el profesorado de las facultades de educación. El relato de esta experiencia docente debería de cuestionar asimismo nuestra posición ante respuestas de los estudiantes que no son las esperadas y que nos interpelan sobre la formación que impartimos, la orientación que promovemos y la responsabilidad que nos concierne.

II. Breves cuestiones metodológicas

Entendemos que la experiencia docente aquí presentada se puede catalogar dentro del método biográfico-narrativo considerado como una de las maneras más relevantes de aproximarse e indagar en educación (Gijón Puerta, 2010). Este mismo autor señala en la presentación del monográfico dedicado por la revista Profesorado a los relatos de vida de centros y profesorado, que “esta metodología permite conocer directamente de sus protagonistas la apropiación de los fenómenos sociales, culturales y, por tanto, también educativos que realizan los sujetos” (p. 6)

En lo que respecta a esta metodología basada en la noción de la experiencia vivida, podemos considerar a Max Van Manen (1990) como el autor precursor en la enunciación de la fenomenología junto con la hermenéutica como metodología de investigación cualitativa. Hay que subrayar que para este autor (citado en Ayala, 2008) “el método de la fenomenología no es un método” (Van Manen, 2003:48). Entonces, más que un “método específico convencional” estaríamos hablando de un “camino (methodos)”

Retomando a Ayala (2008), el investigador que sigue este “camino” de indagación:

está interesado primordialmente por el estudio del significado esencial de los fenómenos así como por el sentido y la importancia que estos tienen. En el caso de la investigación aplicada al campo educativo, el interés se orienta a la determinación y la importancia pedagógica de los fenómenos educativos vividos cotidianamente (p. 411)

En cuanto a la validez de esta metodología de investigación y siguiendo a Guba y Lincoln (1989), más que hablar de capacidad de generalización más propia del enfoque positivista tendríamos que mirar hacia conceptos como “verosimilitud” y “transferibilidad”. Lo que hace referencia a que la experiencia narrada puede volver a acontecer en otros casos aunque no suceda en todos.

Sin embargo, también tenemos que admitir acerca de los relatos de experiencia docente, que no es una metodología exenta de peligros y abusos. Autores como Connelly y Clandinin (1995) advierten que “en ocasiones la falsedad puede sustituir al significado y a la verdad narrativa utilizando los mismos criterios que produjeron significatividad, valor e intención” (p.43). Por otro lado, existe el peligro de que el narrador, incluso inconscientemente, tienda a que en su relato “todo cuadre y acabe bien”. Es cierto, no hay certificación alguna de la veracidad del relato y tan solo nos podemos orientar, como dicen estos autores, con que “suene a verdadero” a la vez que animar a los narradores a explorar un “yo crítico” con su propio relato. (Gutiérrez, Correa, Jiménez de Aberasturi e Ibáñez, 2009)

III. Los discursos hegemónicos actuales en la educación

Para entender la situación actual tenemos que retroceder al último cuarto del siglo pasado, cuando el discurso de la calidad irrumpe en la educación. Este discurso, que no olvidemos proviene del mundo empresarial, ha producido profundos cambios en la concepción de la educación. En primer lugar, los niños y niñas dejan de ser sujetos de la educación para convertirse en clientes a los que hay que satisfacer. Pero no se trata ya de una satisfacción a posteriori y sin garantía sino de una

satisfacción inmediata y tangible en la que una cuestión fundamental es que el niño “se lo pase bien en la escuela.”.

Además, el discurso de la calidad incitó otros cambios más sutiles como es la utilización de significantes que nunca antes se habían oído en los foros educativos. Así, hoy hablamos de gestión en la educación, incluso de gestión de las emociones como si éstas fueran una entidad bancaria o una empresa; hablamos de parámetros de calidad de un centro educativo como si los actos educativos se pudieran medir con números. Y ya no hablamos de inventar sino de innovar, ya no examinamos sino que evaluamos, y además, nos inundan con protocolos y burocracia buscando “soluciones finales con recetas milagrosas” a problemas que, en caso de que tuvieran respuesta (y no siempre la tienen), esta solo podría venir a partir del tratamiento de lo particular y del caso por caso, además de por la invención y el arte de cada maestro y otros profesionales de la educación.

También el último tercio del siglo XX marcó la caída de las figuras de autoridad y sus derivas. Hubo una época en la que existían ciertos personajes que por el mero hecho de ocupar un lugar estaban también investidos de cierta autoridad que casi nadie cuestionaba. Por ejemplo, el alcalde, el médico y el cura del pueblo. También el maestro gozaba de un reconocimiento generalizado. Mayo del 68 cambió este panorama y tumbó la autoridad de estas figuras. Jacques Lacan lo acuñó en una frase: “Hoy el Otro (con mayúscula) no existe”. Y Zigmunt Bauman nos empezó a hablar de la modernidad líquida.

Esas figuras de autoridad junto con las instituciones que representaban, regulaban y ordenaban, mal que bien, la vida social. Su caída, inevitable, bien merecida e irreversible, tiene consecuencias en todos los campos, también en el educativo. En ciertos lugares de África dicen que para educar a un solo niño se necesita de toda la tribu. Mientras tanto, en el primer mundo se ha perdido la confianza entre los distintos agentes de la educación. Así muchos padres y madres cuestionan y critican la labor de los profesores y profesoras y, por supuesto, viceversa. La pérdida de confianza mutua, imprescindible entre los que nos dedicamos a la tarea educativa no es sin efectos: “los unos por los otros, la casa sin barrer... y los niños y niñas sin educar”.

A todo lo anterior hemos de añadir el lugar que le es asignado en la actualidad al estudiante. Johann Herbart, pedagogo de la época de Kant, proponía un triángulo para explicar la relación pedagógica. En un vértice de la base del triángulo colocaba al agente de la educación (profesor), en el otro vértice de la base al sujeto de la educación (alumno) y en el vértice superior los contenidos culturales que regulan la relación entre el agente y el sujeto. Hoy en día Herbart está desfasado. Hoy la mayoría de las nuevas prácticas docentes y metodologías llamadas innovadoras se jactan de que colocan al niño en el centro del proceso educativo. Y esto también tiene consecuencias. Tanto para los estudiantes como para los profesores. El riesgo para los primeros es que los educadores les miremos tanto que les convirtamos en esclavos de nuestra mirada, es decir en puros narcisistas. Y en lo que respecta a los profesores, el riesgo es que, seducidos por el niño, sus emociones y sus gracias, nos infantilicemos y nos olvidemos de nuestra misión.

A propósito de nuestra misión, también la tarea docente sufre transformaciones. A partir del libre acceso al conocimiento, la función docente ha mutado su esencia, pasando de una labor educativa

basada en la transmisión de los contenidos culturales a una labor de acompañamiento y, sobre todo, de implementación de las diferentes e innumerables metodologías, cuyo auge es innegable. Las metodologías activas, la pedagogía Waldorf, el aprendizaje por proyectos o el basado en competencias, el método Montessori, la pedagogía de la confianza, etc., han desplazado los libros de texto pero el negocio educativo continúa...

Todo esto ha contribuido a diluir la labor del profesorado. Hemos hecho alusión anteriormente a la cuestión del acompañamiento. Pues bien, en lo que atañe a este significativo, vacío si no se contextualiza y se pone en tensión con la exigencia docente, hay que señalar que está desvirtuando nuestra actuación. En efecto, las nuevas teorías de la educación apuntan a que es la acción del niño la que debe guiar y orientar nuestra práctica. En palabras de Jorge Larrosa (2019) existe hoy en día “la convicción unánime de que la educación tiene que partir de los intereses de los niños, de sus gustos y sus motivaciones” (pp. 14-15) cuando hasta ahora era el profesor, bien formado y orientado, quien intentaba que los niños y niñas “fueran hombres y mujeres de provecho” más allá de que “fueran felices” o “se lo pasaran bien” en la escuela, directrices actuales de los centros educativos y de los propios padres y madres. En este contexto, hay que preguntarse de qué acompañamiento estamos hablando. Porque hay un acompañamiento que respeta la personalidad del niño mostrándole que también el adulto tiene su personalidad. Un acompañamiento que pone límites porque entiende el límite como una oportunidad para buscar otra salida, más adecuada, al deseo del niño. Y hay otro acompañamiento que se limita a observar al niño, vigilando sobre todo, que no se haga daño y que no haga daño a nadie. Hay un acompañamiento estable, permanente e incondicional del niño y otro acompañamiento “del capricho del niño”.

En educación se trata, entonces, de la tensión entre el acompañamiento y la exigencia, dos términos que siempre deben de estar presentes en todo proceso educativo. Sin exigencia nos limitamos a acompañar las derivas del niño, sin acompañamiento nos convertimos en instructores y no educadores. En consecuencia, tenemos dos caminos: un acompañamiento exigente o una exigencia acompañada, según se prefiera.

IV. Una mirada hacia los clásicos de la educación

Hasta aquí hemos planteado un análisis de algunos cambios que, a mi entender, se han dado en el mundo educativo y que podrían haber tenido importante influencia en las respuestas de los alumnos en el examen. La segunda parte de este artículo pretende mirar hacia atrás, y explicar qué dirían algunos clásicos de la educación al respecto de la educación de Iker.

En esta mirada atrás deberíamos empezar por Kant. Decía Emmanuel Kant que el “ser humano es la única criatura que ha de ser educada”. Y este filósofo, considerado como uno de los padres de la pedagogía, entendía por educación el proceso que el cachorro humano debe recorrer para llegar a ser adulto. En este proceso Kant hablaba de los cuidados, la disciplina y la instrucción, juntamente con la formación.

Es decir, la educación implica que durante unos cuantos años hay que alimentar, vestir, dar techo y otras muchas cosas a nuestros pequeños para que puedan ir creciendo y se vayan desarrollando...

físicamente, al menos. También hay que darles amor y cariño, para que su aparato psíquico se vaya construyendo saludablemente. Todo esto constituye los cuidados a los que hacía referencia Kant.

En segundo lugar, este filósofo nos habla de la disciplina. Y tiene su lógica: el cachorro humano es en sus primeros años un ser asocial que no se preocupa por los demás ya que está dominado por las fuerzas de su mundo pulsional. Va a necesitar, entonces y según Kant, de la disciplina.

La disciplina entendida como los límites que los adultos hemos de saber poner para que esos cachorros vayan regulando esa fuerza pulsional que les dificulta enormemente mirar más allá de sí mismos. De esta manera, los límites, las normas de civilidad, la disciplina, ayudan y preparan a los niños y niñas para el encuentro con los otros cachorros y con la instrucción.

Una instrucción que no consiste sino en la transmisión de los saberes culturales que cada época considera interesantes para que las nuevas generaciones se vayan formando, es decir, se vayan haciendo cargo del mundo en el que les ha tocado vivir.

Esta es la idea de educación que nos propone Kant: el tránsito del cachorro humano por los cuidados, la disciplina y la instrucción no es sin marca. En este tránsito el sujeto de la educación se convierte en adulto, toma posición ante el mundo y se forma. Siempre y cuando tenga a su lado a un adulto que vele por que el proceso de cada cachorro humano vaya en la dirección adecuada. Lo cual no significa que vaya a ser una tarea fácil y con resultados esperados.

Pero ¿por qué es la educación una tarea imposible? y ¿por qué causa malestar en muchos momentos?

A este respecto, Philippe Meirieu en su interesante obra *Frankenstein educador* apunta que:

Hay que admitir que lo «normal», en educación, es que la cosa «no funcione»: que el otro se resista, se esconda o se rebele. Lo «normal» es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar, o incluso se nos oponga, a veces, simplemente, para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye. Es fuerte, entonces, la tentación de dejarse atrapar en un dilema infernal: excluir o enfrentarse, dimitir o entrar en una relación de fuerzas. (Meirieu, 1998, p. 73)

Aquí tenemos la primera razón de por qué no resulta tan simple la tarea educativa: el cachorro humano no es un cachorro animal cuyo comportamiento viene marcado por su instinto, y que podemos adiestrar siguiendo los más estrictos principios conductistas y buscando sus respuestas condicionadas. Ni tampoco es un trozo de arcilla que podamos modelar a nuestro antojo. El cachorro humano es un sujeto que, para ser educado, tiene que consentir a nuestras propuestas educativas. Sin el consentimiento del niño no hay acto educativo válido, por mucho que nos empeñemos en presentarle una propuesta atractiva. O por mucho que nos empeñemos en obligarle a seguir un camino que no desea.

Y aquí nos encontramos con uno de los dilemas irresolubles de la educación: hasta dónde permitir, hasta dónde prohibir. A este respecto Freud ya nos avisaba en la conferencia XXXIV, titulada *Esclarecimientos, aplicaciones, orientaciones*:

El niño debe aprender el gobierno sobre lo pulsional. Es imposible darle la libertad de seguir todos sus impulsos sin limitación alguna.... Por tanto, la educación tiene que inhibir, prohibir,

sofocar... ..Ahora bien; por el análisis hemos sabido que esa misma sofocación de lo pulsional conlleva el peligro de contraer neurosis.... ..Entonces, la educación tiene que buscar su senda entre la Escila de la permisión y la Caribdis de la denegación... ..será preciso descubrir para la educación un optimum en que consiga lo más posible y perjudique lo menos... ..Y además de esto, es preciso tener en cuenta que un procedimiento idéntico del pedagogo no puede resultar benéfico para todos los niños. (Freud, 1933, p. 138)

Encuentro muy adecuada la metáfora de la que echa mano Freud para explicar el difícil camino de la educación. El creador del psicoanálisis se vale del paso de Odiseo (Ulises), en su regreso a Ítaca, por el estrecho de Mesina donde tenía a un lado un monstruo con seis cabezas que amenazaba con devorarles (Escila) mientras que al otro lado se encontraba el remolino de Caribdis que los podía tragar hasta el fondo del mar. Freud, en este valioso párrafo, nos avisa de los límites del trabajo educativo: no hay una educación sin estrago y no hay un camino único para todos los niños.

En este echar la mirada hacia atrás, me voy a permitir mencionar dos personas que aun siendo más conocidas por su obra en otros campos más allá del educativo, también fueron educadores. Me refiero a Antonio Machado, poeta y maestro, y a María Zambrano, filósofa e hija de maestros.

En cuanto a Machado, he recogido algunas sentencias, donaires, apuntes y recuerdos que el poeta-maestro pone en boca de Juan de Mairena (un profesor apócrifo) en las que se pueden apreciar las ideas que guiaban su práctica educativa.

Así en primer lugar, Machado rechaza la inmediatez en la tarea educativa: “Para juzgar si la labor de vuestros maestros fue más o menos acertada, debéis esperar mucho tiempo, acaso toda la vida, y dejar que el juicio lo formulen vuestros descendientes” (p. 66).

En cuanto a la figura del maestro y la finalidad de su labor, el profesor apócrifo apunta:

...para la Escuela de Sabiduría necesitamos un hombre extraordinario, algo más que un buen ejemplar de nuestra especie... ..Nuestro hombre no tendría nada de sacerdote, ni de sacrificador, ni de catequista... ..la finalidad de nuestra escuela consistiría en revelar al pueblo, quiero decir al hombre de nuestra tierra, todo el radio de su posible actividad pensante, toda la enorme zona de su espíritu que puede ser iluminada y, consiguientemente, oscurecida; en enseñarle a repensar lo pensado, a de saber lo sabido y a dudar de su propia duda, que es el único modo de empezar a pensar en algo. (Machado, 1936, pp. 198-199)

Machado ponía en tela de juicio algunos de los “dogmas” de la educación actual:

No pienso yo que la cultura, y mucho menos la sabiduría, haya de ser necesariamente alegre y cosa de juego. Es muy posible que los niños, en quienes el juego parece ser la actividad más espontánea, no aprendan nada jugando; ni siquiera a jugar. (Machado, 1936, pp. 244-245)

Por lo tanto, Machado nos está diciendo que la educación es una tarea a largo plazo, que, además, va a tener momentos de oscuridad y de dificultad y para la que se va a necesitar una persona “extraordinaria” que esté dispuesta a asumirla.

Por su parte, María Zambrano hace hincapié en la cuestión de la mediación. Ella entiende que todo maestro, toda maestra, está llamado a ser un mediador. Un mediador entre la cultura y la ignorancia; entre la barbarie y la civilidad. Y, para ella, el gran peligro del agente de la educación es la dimisión en su tarea:

De que el maestro no dimita arrastrado por el vértigo que acomete cuando se está solo, en un plano más alto, del silencio del aula. Y de no que se defienda tampoco del vértigo abroquelándose en la autoridad establecida. La dimisión arrastrará al maestro a querer situarse en el mismo plano del discípulo, a la falacidad de ser uno entre ellos, a protegerse refugiándose en una pseudo camaradería¹.

Es decir, también Zambrano nos habla de la responsabilidad del maestro ya que para ella:

No tener maestro es no tener a quién preguntar y más hondamente todavía, no tener ante quién preguntarse. Quedar encerrado dentro del laberinto primario que es la mente de todo hombre originariamente: quedar encerrado como el Minotauro, desbordante de ímpetu sin salida.

Además de la cuestión de la mediación, la otra idea que intenta rescatar y poner en valor María Zambrano es la vocación del maestro, tesis fundamental en su pensamiento educativo, y que veía ella denostada en aquel momento:

...la mayor parte de los sistemas filosóficos del mundo moderno, y de las ideologías que lo llenan, no dejan lugar siquiera a que se tenga en cuenta el hecho de la vocación; es más, ni siquiera la palabra misma, vocación, puede ser usada. Y así, en vez de vocación se habla de profesión, despojando a esta palabra de su primordial sentido, haciéndola equivalente de ocupación o de simple trabajar para ganarse la vida.

La vocación es, para esta filósofa, mediadora entre el maestro y la sociedad:

Toda vocación es esencia mediadora... ..Mas es mediadora también y en grado eminente en sentido social; es mediadora entre el individuo y la sociedad, pues que toda vocación al acabar en una ofrenda es por esencia de naturaleza social. Nada hay que ligue más que ella al individuo con la sociedad, ni la heredada posición social ni los oficios del poder, ni las apariciones fulguran antes en la escena creando este vínculo entre el individuo y la sociedad del modo permanente en que se da cuando el maestro cumple su vocación.

Y es también una ofrenda:

La vocación, vista desde el que la tiene, es una ofrenda. Y la ofrenda completa en un ser humano es de lo que se hace y de lo que se es. Es por tanto una acción trascendente del ser, una "salida", si podemos decir del ser humano, de sus propios confines, para ir a verterse más allá. Es un recogerse para luego volcarse: un ensimismarse para manifestarse con mayor plenitud.

Pero de la misma manera que se consigue, exige un "reapropiamiento" continuo, pues puede perderse: "Es una condición que se adquiere, más a condición de ser readquirida a cada instante. Y

¹ Estos textos de la filósofa española María Zambrano son inéditos, publicados por primera vez en este número de El Cardo, Revista del área de didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina, en noviembre 2009. Agradecemos a Jorge Larrosa el habernos cedido éstos para su aparición en El Cardo. <http://fcerevistaelcardo.blogspot.com/2009/11/la-mediacion-del-maestro-1.html>

puede perderse, pues muchos habrán sido maestros cumplidamente durante un tiempo de su vida, y luego un día ya no podrán seguir siéndolo”.

En resumen, el pensamiento de Zambrano nos propone un agente de la educación comprometido con su deseo y con la sociedad. Un agente de la educación que no ceda en la tarea mediadora que ha elegido y que sepa en todo momento cuál es su posición en la relación pedagógica.

V. Posición del profesor de la asignatura Desarrollo Psicomotor II

Una vez expuestos los argumentos anteriores y para no redundar en ellos, he optado en este apartado por hablar de dos cuestiones particulares de la educación infantil y, más concretamente, de la psicomotricidad en la escuela. Para ello, me voy a valer de dos dicotomías que creo que pueden elucidar la cuestión que nos ha ocupado.

Observar/ocupar versus habitar (“Dwelling”)

La Facultad de Educación de la Universidad del País Vasco tiene una sala de psicomotricidad. A ella acuden todos los años más de 500 niños y niñas a realizar sesiones de práctica psicomotriz llevadas a cabo por el alumnado del cuarto curso del Grado de Educación Infantil.

La sala de psicomotricidad puede ser mirada, observada. Nuestra sala es hermosa y está muy bien dotada de material. Así nos lo manifiestan los maestros, sobre todo maestras, que visitan nuestra facultad acompañando a esos niños y niñas.

La sala de psicomotricidad también se puede ocupar, se puede llenar el espacio. Es decir, buscar los sitios más apropiados para colocarse y ver mejor lo que dentro acontece.

Observar y ocupar son aspectos fundamentales en la sala de psicomotricidad. Fundamentales pero no suficientes. De la misma manera que en la escuela, en las clases de matemáticas nos decía el profesor: “esto es condición necesaria pero no suficiente”, así también en la sala de psicomotricidad necesitamos algo más que observarla y ocuparla.

Llegados a este punto, quiero introducir un aspecto tomado de la antropología social y traerlo al mundo educativo. Me estoy refiriendo al concepto de “Dwelling”, que he optado traducir por “habitar”², extraído del libro *The Perception of the Environment de Tim Ingold*.

Así pues, podríamos plantearnos “habitar” la sala de psicomotricidad. Esto supondría hacerla nuestra, prepararla siguiendo nuestra idea de psicomotricidad: analizar las posibilidades que ofrece el espacio sensorio-motor y organizarlo según nos parezca más oportuno. Y lo mismo con respecto al material simbólico, al espacio para la expresión gráfico-plástica, a los cuentos que vayamos a contar y al espacio donde desarrollar los rituales de entrada y salida. Y además, habitar la sala requiere que en cada sesión nos planteemos una nueva “habitación” de la misma.

² Así lo traduce también Maddi Barber, antropóloga visual, en una entrevista a raíz de su documental “592 metroz goiti”

En definitiva, observar y contemplar son posiciones pasivas; habitar, en cambio, exige una actitud más activa, más política y más responsable.

La sesión de psicomotricidad: ¿cuidar o educar?

No hace demasiado tiempo a las escuelas infantiles se les llamaba “Guarderías”. Durante muchos años, las trabajadoras de aquellas “guarderías” reivindicaron que su labor iba más allá de guardar (cuidar) niños y niñas; su labor era una labor educativa, en consonancia con lo dicho anteriormente sobre el concepto de educación kantiano, y, finalmente, consiguieron que a esas instituciones se les empezara a denominar escuelas infantiles.

Siguiendo este razonamiento, también en la sesión de psicomotricidad podemos adoptar dos miradas: una mirada “cuidadora” y una mirada “educadora”. La primera nos ayuda a detectar dónde están los peligros en la sala y tomar las medidas necesarias para garantizar la seguridad de los niños y niñas. La seguridad en la sesión es la primera condición en nuestra práctica. Pero como ocurría con la observación y la contemplación, es condición necesaria pero no suficiente.

En efecto, si la práctica psicomotriz pretende ser educativa necesita algo más que una mirada “cuidadora”, necesita también una mirada educadora. La mirada educadora va más allá del cuidado: hace caso a las producciones de los niños y niñas; observa y contempla las dificultades, las provocaciones, las inhibiciones, las agresiones, etc. de los niños y niñas pero no se limita a observarlas y contemplarlas: ¡Toma partido e interviene en la sesión! ¿Cómo? Según la situación, según el niño o la niña, según el propio estilo del psicomotricista,... Pero nunca abandona a Iker en su soledad por “muy bien que se lo esté pasando”.

Es importante esta cuestión del pasarlo bien. La Práctica Psicomotriz Educativa apunta a la diferencia entre el “pasar bien” y el “estar bien”. Y si bien es innegable que “placer” es una palabra que usamos frecuentemente, tendríamos que preguntarnos qué tipo de placer buscamos en nuestras sesiones. Según Bernard Aucouturier (2004), creador de esta práctica, el placer que nosotros pretendemos en la sala es el placer de actuar con el cuerpo sobre el espacio y los objetos; es el placer de relacionarse con los demás niños, niñas y adultos y, también, es el placer de representar y representarse con los materiales que tenemos en la sala. Y cuando el niño, o la niña, no están inscritos en ninguno de estos “placeres”, para nosotros esos niños y niñas no “están bien”.

Y sobre la otra cuestión, la que dice que el niño tiene derecho a no hacer nada en la sesión de psicomotricidad, siendo cierta tiene su vuelta. Es cierto que el niño tiene derecho a no hacer nada en nuestra sala, pero ¿Y nosotros? ¿Tenemos derecho a no hacer nada? ¿Dónde está el psicomotricista? ¿Y dónde su deseo? Desde una posición educativa ética y como agentes de la educación que somos, ¿No estamos convocados a ser, también nosotros, sujetos deseantes y a tener un proyecto para cada niño y niña que está en la sala? ¿No estamos también convocados a ser un Otro, con mayúscula, para los niños y niñas que habitan nuestras salas de psicomotricidad? y ¿No estamos convocados, también, a hacer una llamada, condición necesaria para obtener una respuesta, a esos niños que, como Iker, no actúan y no molestan? Una llamada que les ayude a salir de esa errancia a ninguna parte.

Yo no tengo ninguna duda: estamos convocados, como diría María Zambrano (2000), a no dimitir, como los profesores que “salvaron” a Daniel Pennac (2008) y los que así se refiere en su libro *Mal de Escuela*:

“Los profesores que me salvaron –y los que hicieron de mí un profesor- no estaban formados para hacerlo. No se preocuparon de los orígenes de mi incapacidad escolar. No perdieron el tiempo buscando las causas ni tampoco sermoneándome. Eran adultos enfrentados a adolescentes en peligro. Se dijeron que era urgente. Se zambulleron. No lograron atraparme. Se zambulleron de nuevo, día tras día, más y más... Y acabaron sacándome de allí. Y a muchos otros conmigo. Literalmente nos repescaron. Les debemos la vida” (p. 36)

VI. Conclusiones

Varias son las conclusiones que se pueden extraer del caso de Iker.

En primer lugar, podríamos señalar la necesidad de los futuros profesores y profesoras de una orientación adecuada. A lo largo de este artículo hemos podido observar la deriva que los discursos pedagógicos postmodernos pueden llegar a provocar en la posición de una buena parte de los agentes de la educación. Esta posición que podríamos de calificar de pasiva, se hace especialmente evidente cuando la realidad del aula les sitúa en escenarios, que aun no siendo disruptivos, son, sin lugar a dudas, no educativos.

En segundo lugar, esta orientación no puede venir sino de una toma de conciencia frente a preguntas tan necesarias como qué significa educar, qué supone ser hoy en día agente de la educación y cuáles son las responsabilidades ante las que este agente educativo no debiera de dimitir. En este sentido, y tras la exposición del caso de Iker, la lectura de los clásicos de la educación puede ayudar a encontrar una orientación de actuación más adecuada.

Finalmente, el caso de Iker nos debería de interpelar también nosotros, profesores en la formación de maestros y maestras. La respuesta pasiva de parte del futuro profesorado ante la pasividad de Iker nos convoca a reflexionar también sobre nuestra responsabilidad en las facultades de educación. En este sentido, no parece que el “*laisser faire, laisser passer*” sea la orientación más apropiada...

VII. Referencias

- Aucouturier, B. (2004), *Los fantasmas de acción y la práctica educativa*. Barcelona:Grao.
- Ayala Carabajo, R. (2008), La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 26, 2, 409-430.
- Conelly, F. M. y Clandinin, J. (1995), *Relatos de experiencia e investigación narrativa*,. En Larrosa, J. y otros: *Déjame que te cuente*. Ensayos sobre narrativa y educación (11-59). Barcelona: Laertes.
- Freud, S. (1933), “34ª Conferencia. Esclarecimientos, aplicaciones y orientaciones”,

- Obras Completas, Vol. XXII, Buenos Aires: Amorrortu.
- Gijón Puerta, J. (2010), Aprendiendo de la experiencia: relatos de vida de centros y profesorado. *Profesorado, revista de currículum y formación de profesorado*, vol. 14, 3, 5-16.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y.S. (1989), *Four Generation Evaluation*. London: Sage.
- Gutiérrez, L; Correa, J. M.; Jiménez de Aberasturi, E. e Ibáñez, A., (2009), El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en el Practicum de Magisterio. *Revista de Educación*, 350, 493-505.
- Ingold, T. (2000), *The Perception of the Environment*. London: Routledge.
- Larrosa, J. (2019), *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Barcelona: Candaya.
- Machado, A. (1936), *Juan de Mairena*. Madrid: Clásicos Castalia
- Meirieu, P. (1998), *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes
- Meirieu, P (2001), *La opción de educar*. Barcelona: Octaedro.
- Pennac. D. (2008), *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Revista El Cardo (2009), <http://fcerevistaelcardo.blogspot.com/2009/11/la-mediacion-del-maestro-1.html>
- Van Manen, M. (1990), *Researching Lived Experience*. NY: Suny Press.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Zambrano, M. (2000), *La vocación de maestro*. Málaga: Ágora.