

CINTIA RODRÍGUEZ GARRIDO
JOSÉ LUIS DE LOS REYES

LOS OBJETOS SÍ IMPORTAN
Acción educativa
en la escuela infantil

HRSORI

INTRODUCCIÓN

*José Luis de los Reyes
Cintia Rodríguez*

El reto de observar la acción educativa a través de los usos de la materialidad

Cuando Richard Evans le pregunta a Piaget si ha tenido contacto con María Montessori y qué piensa de sus trabajos, le responde que la ha conocido bien; que su idea de dar prioridad a la actividad es excelente, pero que el material pedagógico utilizado es desastroso. Cuando el material pedagógico es estandarizado uno no se atreve a tocarlo. Y, sin embargo, lo que es importante para el niño es construir su propio material (Piaget, 1973/1977, p. 99, la traducción es nuestra).

Piaget se lamenta de que «en Europa no se hace nada para desarrollar el espíritu de experimentación. El niño asiste a la experiencia, pero no es el actor». Evans le pregunta a continuación si desearía que, sobre todo en las clases de los más pequeños, se le permitiera al niño «ser el maestro de su propio comportamiento y de sus experiencias, cambiar los programas, dejarle más libertad de desarrollo individual según su nivel». Piaget responde: «Sí, pero es importante que los maestros propongan a los niños *materiales, situaciones y ocasiones* que les permitan progresar. No se trata de dejar a los niños hacer todo lo que quieran. *Se trata de colocarles frente a situaciones que planteen nuevos problemas* que se encadenen entre sí. Hay que saber dirigirles, pero dejándoles libres» (*ibid.*, p. 100, la traducción y la cursiva es nuestra).

Pese a los casi 50 años transcurridos, este texto es de una rabiosa actualidad. Si se escogió aquí es porque la materialidad es uno de los protagonistas de *Los objetos sí importan. Acción educativa en la escuela infantil*, desde el punto de vista de los niños¹ y niñas y de las maestras² y maestros.

¹ Para facilitar la lectura, en ocasiones, se utiliza el masculino genérico para referirse al alumnado en general, entendiendo que en todos los casos se hace referencia a ambos sexos; aunque la mayoría de las veces se ha optado por niños y niñas, y mestras y maestros.

² En cuanto al profesorado, nos referiremos, sobre todo, a maestras por ser una muy amplia mayoría; aunque, obviamente, se incluye también a los maestros.

En los objetos se plasman un sinnúmero de cualidades y valores que deben ser transmitidos a los “recién llegados al club”, a los niños y niñas que necesitan algo más que el aprendizaje en el hogar para llegar a integrarse al gran grupo, a una sociedad histórica con raíces en el pasado como su principal seña de identidad. Así considerado, todo objeto presentado en un entorno de aprendizaje –en el hogar o en la escuela– se transforma en seña de identidad, un vehículo del ADN cultural que se desea inocular en los niños para que sean reconocidos y se identifiquen como miembros del mismo grupo social (Melgar y De Los Reyes, 2018, p. 124). Que los niños utilizan los objetos como mediadores para comprender e integrarse en la cultura donde nacen ya lo percibió Loris Malaguzzi cuando les atribuía la función de “prótesis” que, conviviendo con ellos, les permiten hacer una “lectura inteligente del mundo”. De este modo, los niños entran en contacto con los objetos de su casa o de la escuela, auténticos “microcosmos” contenedores de una «historia humana pavorosamente rica» (Malaguzzi, 1991/2017, pp. 453-455).

Tradicionalmente, disciplinas como la historia, la psicología social o la sociología se han interesado mucho más que la psicología del desarrollo y educativa o la psicología cognitiva por las propiedades sociales del universo material. Para Sammut, Bauer y Jovchelovitch (2018), la génesis y la materialidad de los contextos socialmente construidos no parece haber sido el foco de los psicólogos que tratan de explicar «cómo la mente procesa información [...]» (p. 60). La cultura material (equivale a objeto en sentido colectivo) define el conjunto de artefactos que el ser humano ha usado o producido a lo largo de la historia. Incluye el vasto universo de los objetos empleados por la humanidad para hacer frente al mundo físico, facilitar la relación social, satisfacer la imaginación y crear símbolos dotados de significado. Por tanto, puede considerarse el objeto (unidad de cultura material) como un mediador temporal, un comunicador de los elementos básicos de una sociedad. Los objetos son necesarios para la vida. Con ellos se expresan sentimientos o se transforman los espacios habitados para afianzar la identidad individual. Así, los objetos se entienden como vehículos de transmisión de la cultura humana, construcciones sociales que se comparten y se transmiten de generación en generación (Melgar y De Los Reyes, 2018, p. 123).

El protagonismo atribuido a los objetos por las escuelas de Reggio Emilia, tal y como plantea Malaguzzi, denuncia el rechazo de la educación infantil tradicional a su contenido simbólico y cultural. Es como si solo se viera su materialidad, olvidando “el alma de las cosas”; algo así como condenarlos a una muerte histórica que arrincona la capacidad dialógica entre los niños y los objetos que les rodean (Berasaluce, 2008, p. 241). No cabe duda, que estos hablan y comunican porque no son materiales inertes en las manos de los seres

humanos; aspecto que escritores y artistas aprecian con nitidez. Si García Márquez hace saber –a través de Melquiades el chamarilero– que «las cosas tienen vida propia» y que «todo es cuestión de despertarles el ánima» (García Márquez, 2007, p. 10), Luis Alberto de Cuenca explica la enorme dificultad de esa tarea porque...

Solo aquellos que comparten emociones con otros seres vivos de forma habitual, o que empatizan con su entorno –sea este “vivo” o “muerto”– son capaces de captar la psique de los objetos, aparentemente muertos, que nos rodean a diario. Porque también las cosas tienen alma inmortal –o mortal– como la nuestra. (De Cuenca, 2010, p. 129)

Según Salomon Asch, un psicólogo social, los humanos tratamos los objetos de acuerdo con sus propiedades objetivas (funcionales), propiedades de las que están impregnados (Asch, 1987, citado en Sammut, Bauer y Jovchelovitch, 2018). Como se verá en las páginas que siguen, esto, que parece evidente para los adultos, no lo es cuando se trata de niños en sus primeros meses de desarrollo. Y otro psicólogo social, Fathali Moghaddam, acuñó el concepto de *interobjetividad*. Postula un sistema normativo preexistente a los individuos. Se pregunta cómo diferentes individuos llegan a tener una comprensión de la realidad objetiva en gran medida compartida por los miembros de un grupo social, y hasta cierto punto compartida con grupos diferentes (2003, p. 224). Defiende que la intersubjetividad proviene de la interobjetividad. «Las personas llegan a comprender a los otros individuos a través de su participación en una vida social construida en colaboración y sostenida colectivamente» (p. 230). Y aunque su ámbito de investigación se refiere al comportamiento de los grupos sociales, normalmente adultos, estas ideas pueden ser útiles para comprender la importancia de lo que se halla en juego en la escuela infantil.

Objetivo y contenido del libro

El origen de este libro se remonta al año 2015, cuando el proyecto *Materialidad y escenarios de actividad en la Escuela Infantil de 0 a 2 años. Análisis de las prácticas educativas en escuelas Iberoamericanas*, propuesto por un grupo de investigadoras e investigadores de Brasil, Chile, Colombia, México y España, fue seleccionado en la 9ª Convocatoria de Cooperación Interuniversitaria UAM-Santander con América Latina, CEAL-AL/2015-28. Suponía un reto considerable puesto que, para muchos de nosotros, se trataba de la primera investigación realizada en la escuela infantil dentro del aula. Es el caso, por ejemplo, del grupo de investigación DETEDUCA (Desarrollo Temprano y

Educación), al que pertenecen una parte de los miembros del proyecto. Sus investigaciones se habían llevado a cabo en el hogar tratando de responder a cuestiones como estas: ¿Qué hacen con los objetos los niños y las niñas durante los primeros años de vida?, ¿cómo los usan?, ¿puede hablarse de tipos de usos?, ¿se desarrollan?, ¿a partir de cuándo comienzan a usar los objetos de manera cultural, de acuerdo a sus reglas públicas?, ¿cuántos tipos de usos culturales hay?, ¿a partir de cuándo comienzan los procesos ejecutivos y la autorregulación a manifestarse?, ¿cómo intervienen ahí los usos de los objetos y los gestos? Para responder a estas preguntas había que considerar los aspectos pragmáticos de los objetos tal y como se presentan en la vida cotidiana. El paraguas general inespecífico según el cual los niños “exploran” o “manipulan” los objetos es insuficiente. No da cuenta de qué es lo que hacen en su vida cotidiana, para qué, cómo y si se produce desarrollo.

Esta introducción no es el lugar idóneo para detallar los resultados de esos trabajos, pero sí puede ser útil para mostrar cuáles fueron sus líneas generales puesto que las edades estudiadas son básicamente los dos primeros años de vida, lo que coincide con el momento evolutivo de los niños que participaron en el proyecto en la escuela. Por ejemplo, los *tipos* de usos se desarrollan de manera espectacular durante los dos primeros años de vida (ver síntesis en Rodríguez *et al.* 2018). Antes de usar objetos e instrumentos de acuerdo con su función social, los niños realizan usos indiferenciados, como chuparlos, sacudirlos o agitarlos. Se denominan *no canónicos* precisamente porque no siguen las normas de uso sociales. Es lo que ocurre hacia los 4 meses cuando consiguen atrapar sin ayuda los objetos a su alcance. La situación cambia radicalmente con los usos culturales, que sí están sujetos a reglas. Los más básicos son los *rítmico-sonoros*. Aparecen muy pronto. Los adultos los realizan para sus hijos usualmente con objetos e instrumentos sonoros. Todas las culturas disponen de instrumentos adecuados a este tipo de uso. Los niños reaccionan prestando atención e interesándose por esos espectáculos de ritmo y de sonoridad ofrecidos por los adultos. Pronto realizan ellos mismos sacudidas organizadas que siguen patrones rítmicos (Moreno-Núñez, Rodríguez y del Olmo, 2017).

El uso cultural por excelencia es el *canónico* o funcional. Los niños comienzan a realizar este tipo de uso hacia el final del primer año, lo que conlleva un importante desarrollo socio-cognitivo. Al darle a los objetos sus significados públicos disponen de referentes comunes con los otros, lo que facilita la comunicación. El cambio en la representación del mundo material afecta a sus posibilidades de acción y a la comunicación con los demás. Los objetos adquieren, por tanto, una doble función: sirven para hacer cosas y forman parte del acto comunicativo. También son culturales los usos *simbólicos*,

que se arraigan en los canónicos, aunque tienen mayor complejidad semiótica. Como todo el mundo sabe, los símbolos permiten representar lo ausente a través de significantes diferenciados. Cualquier cosa puede representar cualquier cosa. Aunque se relacionan tradicionalmente con el juego –el juego simbólico–, sin embargo, los símbolos pueden cumplir diversas funciones cognitivas y/o de comunicación. En la literatura psicológica, los primeros símbolos suelen situarse hacia los 18 meses. Sin embargo, en situaciones de interacción triádica con objetos cotidianos y un adulto familiar, los usos simbólicos ya se producen antes de los 12 meses de edad (Palacios, Rodríguez y Méndez-Sánchez, 2018). Los adultos los promueven antes de que los niños los comprendan y los produzcan. Los niños también realizan símbolos con objetos cotidianos cuando interactúan con un igual alrededor de los 11 meses (Yuste, 2017). Una consecuencia destacable de todas estas novedades es que si las acciones de los niños no se adecúan a sus representaciones canónicas acerca de “qué hay que hacer con los objetos”, activan sus funciones ejecutivas, comienzan a *autorregularse*, a fin de alcanzar las metas que se dieron, lo que incluye también escenarios simbólicos (Rodríguez y Moreno-Llanos, 2020). Insisten una y otra vez hasta que resuelven sus propios retos (Basilio y Rodríguez, 2011, 2017). Esta habilidad ya se manifiesta hacia el final del primer año de vida. ¡Significa que puede presentarse, por tanto, en el aula 0-1!

Además del foco puesto en la materialidad de estos trabajos, otro aspecto que facilitó la investigación en la escuela es que las situaciones de interacción siempre fueron triádicas. Los niños y las niñas se hallaban en interacción con los objetos e instrumentos proporcionados por los experimentadores y con un adulto familiar, padre o madre. Evidentemente, el triángulo didáctico en la escuela compuesto por maestra-niños y los objetos de la situación educativa es mucho más complejo que el triángulo del hogar. No es comparable la complejidad que implica responder a estas preguntas en la institución escolar (ver en Joigneaux (2019), a partir de Joshua y Lahire (1999) y Rochex (2001) el concepto de trans-didáctica o infra-didáctica).

Con estos antecedentes, se produjo “el salto” a la institución escolar, aulas 0-1 y 1-2. ¿Qué importancia tiene la materialidad para la acción educativa en los primeros cursos del primer ciclo de educación infantil?, ¿qué usos de los objetos realizan los niños?, ¿qué usos promueven maestras y maestros?, ¿cómo se desarrollan?, ¿a partir de cuándo se autorregulan los niños en el aula y en qué se apoyan?, ¿cuándo se manifiesta la atención y el control ejecutivos de la conducta? Para responder a estas preguntas se decidió no realizar ninguna intervención. Se filmaría directamente lo que se presentara en el aula, sin intervención alguna ajena a lo que hubiera planificado la maestra y el claustro escolar. El primer objetivo consistió en tratar de comprender qué

ocurre en el aula; observar la acción educativa diseñada por los maestros y las maestras. Obviamente, en muchos casos, había que apoyarse en sus amplios conocimientos sobre el estatus de objetos e instrumentos (la materia prima con la que trabajan) en su acción educativa. Esta opción implicaría un trabajo considerable *a posteriori* de selección de criterios de análisis.

Los capítulos que componen este libro constituyen una parte de los análisis realizados en las distintas escuelas participantes de Brasil, Chile, Colombia, México y España. En algunos casos, un mismo capítulo reúne contribuciones de dos o tres países participantes. En otros casos, el capítulo da cuenta de lo analizado en un solo país y a veces en una sola escuela. En cada capítulo se mencionan las escuelas y los países participantes.

Algunos resultados no se incluyen en este volumen porque han sido publicados en formato de artículos. Por ejemplo, en un estudio sobre el desarrollo de los primeros gestos en el aula 0-1, se puso de relieve que las ostensiones (primero autodirigidas y dirigidas a otro después) son los primeros gestos producidos por los niños. Y antes de servirse de gestos de señalar, los niños ya señalan de manera inmediata, tocando el referente (Guevara, Moreno-Llanos y Rodríguez, 2020). También se analizan los gestos de la maestra: a veces corrige los gestos de los niños cuando resultan ambiguos porque aún no han alcanzado su forma convencional. En otro estudio se analizaron las funciones ejecutivas manifestadas por un niño de 11 meses cuando se plantea un reto después de la propuesta de su maestra para que usara él solo el instrumento cuchara por primera vez para comer (Rodríguez, Estrada, Moreno-Llanos y de los Reyes, 2017). Otros estudios sobre el origen y las primeras formas del control ejecutivo en el aula 0-1 se hallan en fase de revisión (Rodríguez y Moreno-Llanos, 2020; Moreno-Llanos, Zapardiel y Rodríguez, 2020). Por último, Luisa Estrada (2019) analizó *in extenso* las prácticas educativas de dos maestras y de un maestro, aula 1-2, de tres de las escuelas participantes en Madrid.

El libro está compuesto por 7 capítulos. En el primero, “De la beneficencia a la educación: Antecedentes y premisas de la escuela infantil”, José Luis de los Reyes, Lilian Patricia Rodríguez, Pedro Palacios y Cecilia Méndez abordan el proceso histórico que explica el nacimiento y desarrollo de la educación infantil –en España y en algunos estados latinoamericanos– con especial referencia a otros factores que la afectaron: el concepto mismo de infancia, las etapas y las edades que comprende, las instituciones, los métodos y los recursos pedagógicos necesarios e, incluso, la formación y selección de los profesionales encargados de su gestión. Sin considerar sus antecedentes se hace difícil analizar los porqués del presente y planificar los cambios hacia el futuro. El bloque central de este texto se dedica a las primeras escuelas de

párvulos durante los siglos XIX y XX. Como arqueólogos de la memoria educativa, los autores se dieron el objetivo de reconstruir –con las fuentes documentales y bibliográficas necesarias– los cimientos, muros y diversos restos dispersos de este yacimiento escolar sobre el que se asienta la escuela infantil de hoy.

En el capítulo segundo, “Usos rítmico-sonoros de objetos e instrumentos musicales en las aulas 0-1 y 1-2”, Miralba Correa, María Eugenia Villalobos, Karina Cárdenas, Iván Moreno-Llanos, María Jesús del Olmo y Ana Moreno-Núñez analizan las actividades rítmico-sonoras realizadas con instrumentos musicales originales, réplica y caseros en las aulas 0-1 y 1-2 en tres escuelas infantiles de Chile, Colombia y España. Pese a que son escuelas públicas, el contexto cultural, el funcionamiento o los recursos fueron muy diferentes. Por ejemplo, en Cali los centros de atención infantil se ubican en contextos de alto riesgo. Y en Chile, la expresión musical se incluye en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, por lo que la formación musical de las maestras es obligatoria. No es el caso ni de España ni de Colombia. Las maestras con frecuencia recurrieron a conocimientos derivados de sus prácticas culturales. Aunque las actividades rítmicas y musicales no fueron los principales focos de las situaciones educativas propuestas por las maestras, sin embargo, todos los niños, de edades comprendidas entre 7 y 27 meses, mostraron un interés evidente. Fueron usuarios activos y eficaces de los instrumentos musicales de acuerdo con sus posibilidades. Los autores subrayan la importancia de incrementar en las escuelas infantiles las prácticas en las que participen activamente los niños y no sean meros receptores de cantos y piezas musicales. El capítulo se cierra con varias propuestas. En la primera presentan diversos recursos e instrumentos musicales ajustados al nivel de desarrollo y posibilidades de acción de niños entre 0 y 3 años. Estos recursos han de potenciar la interacción con los adultos y con los otros niños. En el ámbito de las políticas públicas, plantean que los Ministerios de Educación y los organismos dedicados a la primera infancia conozcan la incidencia de las experiencias musicales en el desarrollo temprano. Concluyen que debería establecerse la obligatoriedad de la formación musical de los profesionales de esta etapa educativa.

En el tercer capítulo, “La lectura del libro en la escuela infantil como facilitador de la atención en bebés”, Lilian Contin y Cintia Rodríguez cuestionan la idea muy consolidada en estudios realizados en el laboratorio según la cual la capacidad de atención ejecutiva de los bebés es muy limitada. Encuentran que en situaciones cotidianas de lectura en la escuela infantil esta limitación no se cumple. Aunque hay abundante literatura sobre la actividad de lectura durante el primer año de vida en el hogar con los padres, sin embargo, en la escuela infantil es escasa. Las autoras presentan un estudio longitudinal de

la actividad de lectura realizada por una maestra en una escuela infantil de Madrid, *La Cigüeña María*, en el aula 0-1. Las edades de los niños oscilaban entre los 5 y los 9 meses al inicio del estudio y los 9 y 13 meses al finalizarlo. Todos los niños se mostraron muy interesados, presentaron altos niveles de atención sostenida a la actividad realizada por la maestra y se expresaron abundantemente con medios emocional-cognitivos de diverso grado de complejidad (sonriendo, dirigiendo brazos y cuerpo hacia la acción de la maestra, o aplaudiendo, por ejemplo) en función de su nivel de desarrollo. Se presentaron los libros utilizados, y se analizaron los recursos semióticos empleados por la maestra. En la última parte del capítulo presentan un análisis microgenético (muy detallado segundo a segundo) de la evolución de las formas de expresión de uno de los niños desde los 8 hasta los 12 meses durante la actividad de lectura.

En el capítulo cuarto, “Los símbolos en la escuela infantil”, Pedro Palacios, Noemí Yuste y Karina Cárdenas ponen en evidencia la falta de consenso entre investigadores acerca del origen de los símbolos. Una opinión muy generalizada los sitúa hacia los 18-24 meses, mientras que algunos estudios dan cuenta de su origen al final del primer año de vida. Pese a que la literatura sobre símbolos es abundante, sin embargo, son escasos los estudios realizados en la escuela infantil en el período 0-2. Los autores analizan el estatus de los símbolos en la organización curricular del primer ciclo de educación infantil en Chile, México y España. En el currículo chileno se menciona el juego simbólico solo a partir de los 2 años. En España no existen directrices nacionales que regulen el currículo del primer ciclo de educación infantil. Por ejemplo, en la Comunidad de Madrid no se alude al desarrollo simbólico de forma explícita y solo se potencia con materiales réplica a partir de los 24 meses, es decir, a partir del tercer curso del primer ciclo de educación infantil. En México se considera que la función simbólica se sitúa entre los 25 y 36 meses, aunque se sugiere utilizar el juego simbólico, al diseñar las actividades pedagógicas, a partir de los 19. En definitiva, en los tres países, Chile, España y México la idea que parece predominar es la de que hay que esperar a los 24 meses para comenzar a promover las actividades simbólicas (o más precisamente el juego simbólico) en la escuela infantil. Los autores presentan diversas observaciones a partir de las filmaciones realizadas en los tres países. Incluyen también un apartado sobre los primeros símbolos entre iguales. El denominador común es que en todos los casos se produjo actividad simbólica antes del primer año, lo que contrasta fuertemente con los contenidos de aprendizaje de los planes curriculares en los tres países. Los autores concluyen que existe un desfase entre las propuestas curriculares y las actividades cotidianas del aula. Muestran su preocupación puesto que los significados simbó-

licos conforman un eslabón esencial en la construcción psicológica. Se preguntan, en fin, por el estatus de la materialidad propuesta en las aulas que considere el nivel de desarrollo de los niños.

En el capítulo quinto “Origen y desarrollo de las funciones ejecutivas en el aula 0-1 de la escuela infantil”, Cintia Rodríguez, Iván Moreno-Llanos, Elda Cerchiaro, Gabriela Mieto e Irene Guevara, se ocupan de las primeras manifestaciones del control ejecutivo, cuando los niños controlan de manera intencional su propio comportamiento, hacia el final del primer año de vida. Este ámbito de investigación se ha desarrollado notablemente en las últimas décadas, sin embargo, aún subsisten importantes interrogantes en relación con su origen y desarrollo temprano. Los autores se distancian en este capítulo de las tareas estandarizadas más o menos artificiales comúnmente utilizadas para estudiar las funciones ejecutivas, en las que el experimentador le dice al niño qué tiene que hacer, cuándo y cómo. Las preguntas que se hacen aquí precisamente son ¿qué retos significativos se dan los propios niños en las situaciones cotidianas en el aula?, ¿qué complejidad tienen? y ¿qué hacen para resolverlos? Ilustran todo esto con observaciones tomadas de dos escuelas infantiles madrileñas, aula 0-1, con un niño y una niña. A partir de los 8 meses de edad ya se dieron objetivos significativos, identificables, la atención fue sostenida, y manifestaron flexibilidad e inhibición de lo que les desviaba de la meta que se habían dado. También analizaron la posible influencia de la acción educativa. La materialidad propuesta por las maestras desempeña un papel muy importante en la aparición y primeras formas de control ejecutivo, así como sus intervenciones precisas, ajustadas y a la distancia adecuada.

En el capítulo sexto “Tipos de situaciones educativas en la escuela infantil: el rol mediador de los maestros”, Luisa Estrada analiza los tipos de situaciones educativas encontradas en tres aulas 1-2 de tres escuelas madrileñas. Su foco se sitúa en las actuaciones de dos maestras y un maestro durante la actividad principal a lo largo de los cuatro meses que duró la recogida de datos. Encontró tres tipos de situaciones educativas: (1) *Semiestructuradas*, caracterizadas por su naturaleza abierta. Los objetos del aula se hallan a disposición de los niños. Ellos deciden qué hacer, cómo y cuándo. (2) *Estructuradas*, caracterizadas porque los maestros realizan una propuesta de actividad más definida. Están planificadas con una organización del material y con expectativas en relación con la participación de los niños. Los niños tienen, no obstante, un amplio margen para decidir qué hacer y cómo. (3) *Dirigidas*, donde son los maestros quienes actúan sin ofrecer negociación alguna sobre qué objetos usar. Una ilustración de este tipo de situación educativa sería la lectura de libros. Cada una de las situaciones educativas se ilustran con ricas y detalladas observaciones de la actividad desarrollada por los niños en el aula.

En el séptimo y último capítulo “Diálogos entre investigadores y maestros de la escuela infantil”, Ángeles Medina, Elda Cerchiaro, María Eugenia Villalobos, Miralba Correa, Gonzalo Flecha y Lilian Patricia Rodríguez dan cuenta de la transferencia del conocimiento realizada a las escuelas infantiles públicas de los cinco países (Brasil, Chile, Colombia, España y México) participantes en las investigaciones llevadas a cabo sobre las prácticas educativas de maestras y maestros de los niveles 0-1 y 1-2. El diseño permitió realizar un seguimiento longitudinal durante cuatro meses. Se observaron tres actividades de la jornada escolar: la actividad inicial (corro/bienvenida), la actividad principal y la actividad de la comida (desayuno o almuerzo). Los resultados obtenidos se centraron en tres aspectos relevantes: En primer lugar, la retroalimentación efectuada a las escuelas infantiles participantes a través de sucesivas devoluciones de información apoyada en las filmaciones y en los estudios realizados o en curso de realización; en segundo lugar, la formulación en algunos casos de propuestas formativas para transformar o renovar algunas de las prácticas educativas; finalmente, la reivindicación de las aportaciones de la psicología evolutiva y del rol ejercido por las maestras y los maestros en la educación de la primera infancia. Este fructífero diálogo entre maestras e investigadores produjo transformaciones de las prácticas en las primeras y, para los segundos, significó un importante aprendizaje a partir del contexto real de las aulas. Para todos fue una constatación rigurosa de los importantes procesos de desarrollo sociocognitivo que realizan los niños y las niñas en las escuelas infantiles gracias a la mediación de las maestras y los maestros.

Para finalizar esta introducción, hay que subrayar que, en las últimas décadas, se afianza, desde diversas disciplinas de las ciencias sociales, la necesidad de desarrollar una semiótica de lo material. La naturaleza simbólica o semiótica de la realidad social no se circunscribe solamente dentro de lo textual o discursivo. Hay que incluir también los objetos: «Lo material conforma un sistema de signos, un discurso no verbal: una cultura material paralela a la discursiva» (Doménech, Iñiguez y Tirado, 2003, p. 20). Para Sammut, Bauer y Jovchelovitch (2018): «[...El] mundo en el que navegamos está formado por objetos materiales que nos encuentran en el curso de nuestras relaciones sociales cotidianas y que impiden o facilitan cursos particulares de acción». Los artefactos requieren «el mismo cuidado psicológico que el funcionamiento de la mente y de la conducta» (p. 60). Estos textos que no se escribieron pensando en la escuela infantil son, sin embargo, muy pertinentes si se considera el importante papel de la organización de la materialidad para la acción educativa realizada por los maestros.

CAPÍTULO 1

DE LA BENEFICENCIA A LA EDUCACIÓN: ANTECEDENTES Y PREMISAS DE LA ESCUELA INFANTIL ACTUAL

*José L. De Los Reyes, L. Patricia Rodríguez,
Pedro Palacios y Cecilia Méndez-Sánchez*

[En] las escuelas de párvulos [...] aprenden a hacer buen uso de sus facultades intelectuales y morales; aprenden a obrar y a discurrir como seres dotados de razón. [...] Pero lo que caracteriza o distingue especialmente estas escuelas de las demás, es que la enseñanza en ellas se dirige más bien a proporcionar hábitos saludables de toda especie, físicos, morales e intelectuales, que a dar reglas y preceptos, y sobre todo a formar y perfeccionar en lo posible el carácter del hombre.

Montesino, P. (1840, p. 8)

La escuela maternal es, sin duda alguna, un mal; pero en las condiciones en que actualmente se desenvuelve la vida, este mal es un mal necesario, tan necesario que la elección no es dudosa entre la escuela maternal y el arroyo, en el que pululan y se arrastran muchos pequeñuelos a los que la madre tiene que abandonar todos los días para irse a ganar una mísera pesetilla con que reforzar un poquito el reducido ingreso familiar.

Álvarez de Cánovas, J. (1950, p. 11)

1. La educación infantil: del pasado al presente

Entre ambos textos transcurrió poco más de un siglo. El primero, escrito por un médico, político y pedagogo liberal –retornado del exilio tras la muerte de Fernando VII en 1833–, simboliza el nacimiento de las escuelas destinadas a niños y niñas menores de 6 años desde una perspectiva progresista para su tiempo. El segundo pertenece a un manual de pedagogía para párvulos destinado a maestras y madres del primer franquismo. Representa

el triunfo de una mentalidad tradicional y conservadora que despreciaba la educación del párvulo fuera de la familia y de los valores religiosos impuestos por los vencedores de una guerra civil. Ambos reflejan dos universos mentales, ideológicos y sociológicos opuestos que debatieron en la España contemporánea sobre todo lo que fue importante durante los dos últimos siglos.

Hoy, cuando tanto en España como en América Latina consideramos que no hay desarrollo justo e igualitario para todos los niños y niñas de cualquier clase social sin un sistema educativo que tenga la escuela pública infantil como la joya de su corona, cierto vértigo se enseñoa de nosotros cuando nos asomamos al sótano del que procedemos.

Sin embargo, el proceso histórico que explica el nacimiento y desarrollo de la educación infantil –en España y fuera de ella– no fue lineal, sino que obedeció a una serie de idas y venidas sobre todo aquello que la concierne: concepto de infancia, etapas y edades que comprende, tipo y objetivos de las instituciones dedicadas a ella, métodos y recursos pedagógicos necesarios e, incluso, la formación y selección de los profesionales encargados de su gestión.

Ninguna institución social surge de la nada, especialmente las educativas. Ciertas características, funciones y roles de las actuales escuelas infantiles son herencia de una tradición que nace en un determinado momento, que deja huellas en el presente –consideradas erróneamente “naturales”- y que, sin tenerlas en cuenta, difícilmente se pueden transformar. Sin conocer sus antecedentes se hace más difícil analizar los porqués del presente y planificar los cambios hacia el futuro.

Los y las profesionales de la *Plataforma Estatal en defensa del 0-6* (Alcrudo *et al.* 2015) señalaron recientemente los grandes problemas de la etapa a través de una lista de reivindicaciones tan legítimas como de urgente solución: la necesidad de un marco legislativo estatal que reconozca la plena consideración educativa de 0-6; la defensa de una educación de calidad que no se oriente exclusivamente hacia el cuidado, la manutención y la atención socio sanitaria; la desvinculación de la educación infantil de la figura femenina de la madre-mujer o de sus sustitutas (educadoras y maestras) y la justificación de la educación infantil por la conciliación entre vida laboral y profesional y no por las necesidades educativas de los niños. Reivindican, también, terminar con la valoración de esta etapa como un ensayo preparatorio para la educación primaria, la revisión de la formación inicial de los profesionales que se dedican al 0-6 y la racionalización de las titulaciones requeridas por el mercado laboral. Todos estos aspectos no solo corresponden al sistema educativo español, sino que son moneda común en gran parte de

América Latina y punto de partida obligatorio para cualquier mejora que se quiera realizar en esta etapa.

Por todo ello, la educación infantil conlleva hoy un prestigio social de bajo nivel –por debajo, si cabe, de la educación primaria o de la secundaria– que conocen bien sus profesionales y que duele comprobar no solo en las políticas públicas, sino entre las familias que les confían a sus hijos cada día. Es obvio que las funciones que se atribuyen a una institución dependen de la idea que se tenga de la misma. En el caso de las escuelas infantiles el concepto de “guardería” y cuidado, que nació con las primeras escuelas de párvulos en el siglo XIX, ha marcado hasta nuestros días las funciones encomendadas, así como la valoración social de sus profesionales, por no hablar de la legislación educativa que las regula (Sanchidrián, 1991).

La educación se opone, por naturaleza y función, a la asistencialidad –manifiestan los miembros de la *Plataforma Estatal del 0-6-* otorgando a este término una connotación netamente peyorativa: «Se asiste o auxilia al pobre y [...] lo asistencial nos ubica delante de una criatura repleta de necesidades por satisfacer [...] contemplando al niño o a la niña como sujetos sin derechos» (Alcrudo *et al.*, 2015, p. 38). Pues bien, este debate sobre si la escuela infantil asiste, cuida o educa nos retrotrae a una cuestión secular que lleva, por un lado, a la evolución del concepto de infancia y, por otro, a las funciones atribuidas a las primeras instituciones destinadas a esta etapa.

En este capítulo no hemos pretendido hacer una historia de la educación infantil, tampoco de sus aspectos básicos en España y América Latina, tema jugoso donde los haya y tan necesario como descomunal. Nuestra intención ha sido aproximarnos al presente desde el pasado, señalando hitos y huellas aún vivas que nos permitan conocer las raíces de las escuelas infantiles actuales. Por este objetivo, nos centraremos en España y, concretamente en el caso madrileño ya que desde su elección como Corte de la monarquía (1561) y, posteriormente capital del Estado contemporáneo, Madrid ha desempeñado una función de laboratorio, de banco de pruebas para experimentar y extender después reformas al resto del país. Los equipos de México y Colombia, miembros de este proyecto, aportan sugerentes datos que sirven para contrastar y reflexionar sobre realidades a veces paralelas y, en otros casos, no tanto.

Con esta intención, hacemos un breve recorrido por el cambiante concepto de infancia desde el inicio de la edad moderna a nuestros días seleccionando solo aquello que nos interese para poner en relación el cambio de las mentalidades con el surgimiento de las instituciones infantiles que respondieron a dichas transformaciones. Después nos centraremos en los

orígenes asistenciales y, con frecuencia, represores de la pobreza infantil a través del ejemplo de dos instituciones madrileñas. Huelga decir que el bloque central de este texto se dedica a las primeras escuelas de párvulos durante los siglos XIX y XX. Así pues, como arqueólogos de la memoria educativa, nos hemos propuesto reconstruir –con las fuentes documentales y bibliográficas necesarias– los cimientos, muros y otros restos dispersos de este yacimiento escolar sobre el que se asienta la escuela infantil de nuestro tiempo.

2. La infancia: un concepto histórico

La infancia no solo es una etapa de inmadurez biológica o psicológica, sino que también es una creación histórica, cultural y política diseñada por cada sociedad a lo largo del tiempo. Se podría decir que en cada momento del pasado se ha ido construyendo un concepto de infancia a través de medidas legales, administrativas, económicas y educativas. Así pues, la infancia es, ante todo, un consenso colectivo, una representación social, una imagen compartida bajo unos parámetros históricos y culturales concretos (Ancheta, 2008 y 2011).

Aproximarnos a los orígenes de la educación infantil implica un análisis de la historia de la infancia y de los procesos de cambio por los cuales los niños y las niñas pasaron de ser sujetos de asistencia a ser personas con derechos. En realidad, podríamos hablar del proceso histórico por el cual se llega al reconocimiento de la infancia y que condujo a la explicitación de sus derechos, entre ellos los educativos, dando lugar al surgimiento de los centros específicos y de los profesionales responsables de su enseñanza (Colmenar, 1995; Molero, 1999).

Hoy, cuando los niños y las niñas son sujetos activos de derechos reconocidos por diferentes organismos internacionales y protegidos –al menos sobre el papel– por la mayoría de los Estados, es necesario admitir que la situación actual representa una excepción en la historia de la Humanidad. Hay cierto acuerdo en la historiografía de la infancia al destacar que, en el pasado, niños y niñas eran valorados de formas muy diferentes a las actuales. Como elementos consustanciales a la familia y productos del matrimonio, todo hace indicar que se les vio como futuros adultos dentro de una estructura demográfica de sociedades eminentemente jóvenes y con una esperanza de vida muy alejada de la actual.

La sociedad tradicional veía nacer muchos niños, pero también morir a otros tantos. Es necesario conocer que la existencia de los niños en el pasado

era mucho más precaria que la actual, siempre amenazada por la alta mortalidad perinatal que regulaba los numerosos embarazos y partos. No se podría afirmar que la difícil supervivencia de los recién nacidos en las sociedades preindustriales atenuara la conmoción de su muerte temprana y, por ende, el valor de la infancia en dichas sociedades. De hecho, ya era un triunfo la supervivencia a los primeros días tras el parto por lo que la Iglesia aconsejaba el “bautismo de agua”, o inmediato, a los padres (Salinas, 2001).

Aunque entre las importantes aportaciones de Philippe Ariès (1987) a la historiografía de la familia y de la infancia se haya destacado hasta la saciedad que esta tiene una historia y que su valoración ha sufrido grandes cambios a lo largo de los siglos, no creemos que fuera una figura invisible en las sociedades antiguas o que las tradiciones seculares de sometimiento, maltrato, abandono o infanticidio signifiquen un grado menor de la intensidad de los sentimientos entre padres e hijos. De todas maneras, este es un debate abierto a partir de la obra pionera de Ariès que, desde entonces, no ha dejado de generar una importante producción académica a través de la historia de la familia, desde la de la vida cotidiana o desde la destinada al papel de la mujer en el pasado. Lo cierto es que si dejamos de considerar al niño o la niña como un ente aislado dentro de la sociedad y lo contemplamos dentro de la red de relaciones familiares (primero en el círculo íntimo del parentesco, después en el entramado de las relaciones sociales de la comunidad de pertenencia), las valoraciones adquieren nuevos matices y gran complejidad (Pollock, 1990; Cunningham, 2005 y 2006). Tampoco debemos olvidar las aportaciones de la denominada psichistoria de la familia (De Mause, 1982).

Para Ariès, hasta el siglo XVIII el niño no tuvo una especificidad definida y desde muy pronto era integrado en el mundo de los adultos, especialmente entre las clases no privilegiadas. Solo a fines de ese siglo y particularmente entre la nobleza y la burguesía ilustradas del Occidente europeo —con familias nucleares compuestas por los padres y los descendientes directos—, el niño comenzó a ser mimado e individualizado, especialmente por la madre. El modelo de “familia moderna” reforzó —según Ariès— las relaciones afectivas entre sus componentes y un nuevo comportamiento maternal que transformaron, poco a poco, el concepto de infancia (Salinas, 2001). Otros expertos afirman que estos cambios ya se estaban produciendo desde el siglo XIV (Gélis, Laget y Morel, 1978) y que tendrían repercusiones notables en la estructura familiar desde el siglo XVI.

Se insiste, también que, hasta el desarrollo del individualismo en los inicios de la edad moderna, los hijos eran básicamente una pieza más del tronco familiar, vinculado estrechamente con los antepasados fallecidos y

CAPÍTULO 2

USOS RÍTMICO-SONOROS DE OBJETOS E INSTRUMENTOS MUSICALES EN LAS AULAS 0-1 Y 1-2

*Miralba Correa, María Eugenia Villalobos,
Karina Cárdenas, Iván Moreno-Llanos,
María Jesús del Olmo y Ana Moreno-Núñez*

El objetivo de este capítulo es dar cuenta de las actividades realizadas con objetos e instrumentos musicales que podrían calificarse de rítmico-sonoras, y que tuvieron lugar en las escuelas infantiles de tres países –España, Chile y Colombia– participantes en el estudio. En estas actividades, los niños y niñas de las aulas 0-1 y 1-2 se mostraron interesados y, a su nivel, fueron muy activos y capaces usando los objetos y los instrumentos musicales.

Antes de abordar los usos rítmico-sonoros de los objetos e instrumentos que realizan niños y niñas en las tres escuelas infantiles observadas, se ofrece una mirada rápida sobre el lugar que ocupa el ritmo en los procesos de desarrollo, particularmente como mediador de las interacciones triádicas tempranas, entre el adulto, el niño o la niña y los objetos.

1. A propósito del ritmo

Según Paz (2006), la historia del sujeto es ritmo en la medida que «lo que llamamos cultura, hunde sus raíces en el ritmo» (p. 14). Los sonidos y sus ritmos son parte de la relación que el sujeto va teniendo consigo mismo, con los otros, con el mundo, el tiempo y el espacio.

En ese mundo rítmico-sonoro, que impregna la sensibilidad corpórea del bebé, se instauran las intersubjetividades. En ellas hay un juego de trayectorias que orientan la dirección que toma el ritmo en su desarrollo. De esta manera, el bebé recibe del mundo humano formas melódicas y rítmicas que conducen vibraciones emocionales y que le abren a sus primeros vínculos, a sus primeras

relaciones. Se inicia así la posibilidad del encuentro y la atención sobre el mundo exterior. En este concurren diferentes objetos, incluidos los que permiten el ritmo y la sonoridad cuando se actúa sobre ellos.

El bebé participa en la elaboración de formas interactivas, con base en los estilos culturales que los adultos¹ portan en sus hábitos cotidianos y en sus pautas de crianza (Imberty y Gratier, 2007). Estas dinámicas permiten establecer diferenciaciones del mundo externo, de tal modo que el bebé puede descubrir que lo sonoro no solo lo producen la madre y los adultos familiares, sino también otros objetos del mundo exterior.

Según Imberty y Gratier (2007), una canción de cuna o un arrullo, sin ser objetos sonoros, se despliegan interactivamente como vectores dinámicos de una intersubjetividad. A partir de su experiencia con los ritmos inscritos en los encuentros significativos, el bebé va descubriendo los objetos con los que puede producir sonido. El reconocimiento de la independencia de los objetos permite que los niños y niñas actúen sobre ellos de distintas maneras: golpeándolos, palpándolos, explorando sus sonidos y sus variaciones rítmicas.

2. El ritmo como mediador de las interacciones triádicas tempranas

Desde los años 70, la idea de que las primeras interacciones triádicas (adulto-bebé-objeto) solo se inician hacia el final del primer año de vida ha sido ampliamente adoptada –y adaptada– en la psicología del desarrollo. Los influyentes trabajos de Bates, Camaioni y Volterra (1975) ya defendían la aparición, alrededor de los nueve meses, de los primeros comportamientos comunicativos intencionales de los niños y niñas dirigidos a otra persona en relación con algo del mundo externo. También Trevarthen (1999, 2003, 2008) afirma algo semejante: con la intersubjetividad secundaria, hacia al final del primer año, el niño y la niña adquieren la habilidad de compartir con los otros la atención, el afecto, las emociones y las acciones sobre los objetos (Malloch y Trevarthen, 2009).

A partir de estos y otros muchos trabajos (Tomasello, 2004, 2008; Trevarthen y Hubble, 1978) está muy extendida la idea de que hasta el último tercio del primer año de vida los niños solo se relacionan de manera diádica, ya sea con otra persona, o con los objetos, pero no con ambos a la vez. Una ilustración de interacción exclusivamente diádica la ofrece Trevarthen (1998, 1999, 2003, 2008; ver también Reddy y Trevarthen, 2004) cuando habla de

¹ Adulto familiar. Padre o madre indistintamente, aunque en la literatura psicológica a veces se ha enfatizado sobre todo el estatus de la madre.

musicalidad comunicativa, relativa a la coordinación interpersonal y a la sincronización rítmica entre el adulto y el bebé a través de componentes rítmicos y musicales, que favorecen la comunicación.

Sin embargo, cada vez hay más voces críticas que defienden que las interacciones triádicas se dan desde el principio de la vida, mucho antes de que el niño lo sepa. Además, no parece probable que la intención comunicativa en los bebés surja espontáneamente, como consecuencia de una capacidad cognitiva individual. En uno de sus trabajos menos conocidos Vygotski (1984) alude a la «completa inhabilidad biológica» (p. 285) del bebé para relacionarse por sí solo en un mundo en que los objetos aparecen y desaparecen de su campo visual a través de las acciones de los demás. Los adultos se convierten así, desde el principio de la vida, en los perfectos embajadores entre un bebé profundamente social y el mundo, en el que la cultura juega un importante papel, mucho antes del origen del lenguaje articulado. Esto es muy importante, precisamente, para analizar lo que ocurre en el aula con niños y niñas de pocos meses de edad.

Estas primeras interacciones triádicas, o *interacciones triádicas tempranas* tienen su origen en los primeros meses de vida y en situaciones de interacción iniciadas por el adulto, que es quien reúne a los niños y a la materialidad en un mismo acto comunicativo (Costall, 2013; Fogel, 1993; Rodríguez, 2006; Vygotski, 1984). Las bases de la atención conjunta, por tanto, se asientan también en nichos comunicativos de acción conjunta, relativos a los usos funcionales de los objetos, inicialmente sostenidos por el adulto.

La idea central es que el adulto le “presta” sus intenciones al niño (Rodríguez *et al.*, 2018) a través de numerosos encuentros con los objetos que, con frecuencia, tienen una organización rítmica. Para Fogel (1993), el niño se encuentra inmerso en redes comunicativas desde edades muy tempranas, en las que la acción conjunta con los objetos juega un papel esencial. A esto Costall (2013) añade que, desde muy pronto, los adultos utilizan los objetos como vehículos comunicativos, ocupando un lugar privilegiado en las interacciones intersubjetivas (Rosmanith, Costall, Reichelt, López y Reddy, 2014), permitiendo la participación activa del niño más allá de la concepción de interlocutor pasivo característico de la intersubjetividad primaria.

Para entender mejor todo esto, es necesario considerar los objetos como mediadores comunicativos cuando los adultos los usan para comunicarse con los bebés. Este asunto será discutido en la siguiente sección.

3. Entrada de los niños y niñas en las primeras interacciones triádicas

La evidencia empírica de la presencia del ritmo en la biología humana es amplia (Nelson, 2001). Acciones como la respiración, la regulación del ritmo cardíaco o la presión sanguínea son buenos ejemplos. A pesar de que estos ritmos biológicos carecen de intencionalidad, constituyen un importante elemento en el desarrollo del bebé. Este énfasis se encuentra en los clásicos trabajos de Piaget (1936) cuando describe con detalle la presencia del ritmo en los movimientos de succión del bebé, tanto para alimentarse, como en el vacío. En una línea similar, Kaye (1986) subraya la importancia de las pausas durante la succión, incorporando otros componentes rítmicos que requieren de cierta regularidad, y convenciones que permiten establecer las bases de la normatividad necesaria en la comunicación. Precisamente, estas pausas pueden considerarse como las primeras formas de mutualidad a través del establecimiento de turnos. Los comportamientos rítmicos no solo son excelentes organizadores de la acción individual de los niños, sino también un mediador fundamental en el establecimiento y desarrollo de las interacciones con los otros (Español, 2007; Tafuri, 2006).

Estudios recientes realizados en contextos hospitalarios con bebés de riesgo (Del Olmo, Rodríguez y Ruza, 2010; Del Olmo, Rodríguez, Ruza y Carrasco, 2015; Loewy, Stewart, Dassler, Telsey y Homel, 2013) demuestran que actuar de acuerdo con sus ritmos propicia el ajuste de los estímulos y respuestas sonoras, lo que favorece la interacción adulto-bebé. De hecho, numerosos estudios clínicos han identificado repeticiones y patrones rítmicos comunes en el canto de las madres al interactuar con sus bebés (Bergeson y Trehub, 2007; Jaffe *et al.*, 2001; Trehub, 2003; Smith y Trainor, 2008), que resultan eficaces para atraer la atención del niño y reducir sus movimientos corporales en frecuencia e intensidad.

Pese a la influencia evidente de estos trabajos al valorar la incidencia del ritmo en las relaciones tempranas, la mayoría solo consideran las interacciones sujeto-sujeto (Brazelton, Kozlowski y Main, 1974; Bullowa, 1979), dejando fuera las interacciones triádicas, cuando los sujetos interactúan en torno a algo externo a ellos. Sin embargo, los componentes rítmico-sonoros también intervienen como mediadores semióticos, a través de los usos de los objetos realizados por el adulto para el niño o la niña (Moreno-Núñez, Rodríguez y Del Olmo, 2015, 2017). Niños y niñas no se comunican con los demás de forma intencional súbitamente, sino que esta habilidad aparece de manera progresiva gracias a las interacciones constantes facilitadas por el adulto. En este sentido, la Pragmática del Objeto se ha interesado por cómo se produce este trasvase

de intencionalidad a través de la mediación del adulto entre el niño y la niña y el mundo, en la que los objetos adquieren con frecuencia un lugar destacado como herramientas comunicativas. Desde esta perspectiva se ha analizado el origen y desarrollo de diferentes sistemas semióticos a lo largo de los dos primeros años de vida (Rodríguez *et al.*, 2018).

Concretamente, en dos estudios longitudinales (Moreno-Núñez *et al.*, 2015, 2017) realizados con bebés de dos a seis meses en interacción con un adulto (padre/madre) y un objeto con posibilidades sonoras, demuestran que desde los primeros meses de vida del bebé el adulto actúa como un agente intencional que le presenta el mundo, que actúa sobre él. Para aproximar el mundo material a los niños cuando aún está fuera de su alcance, el adulto realiza intervenciones muy específicas, básicamente a través de acciones ostensivas rítmicas y rítmico-sonoras. A los dos meses, el bebé ya es sensible a estas ostensiones de los adultos cuando le muestran o le dan los objetos, lo que se evidencia en periodos de atención hacia la acción del adulto, el establecimiento de contacto visual estable y las expresiones emocionales positivas.

Por todo esto, la consideración del triángulo interactivo entre adulto, bebé y objeto resulta fundamental para comprender las bases del origen de la triadicidad en los primeros años de vida. La relación de niños y niñas con el mundo se encuentra mediada necesariamente por los adultos, (Rodríguez y Moro, 1999; Vygotski, 1984), lo que se distancia de la idea del niño solitario que se desarrolla y construye su conocimiento por sí solo. La influencia de los adultos en el desarrollo cognitivo-comunicativo de niños y niñas requiere, por tanto, de un estudio que permita analizar exhaustivamente cuáles son los signos específicos que contribuyen a la mediación adulta en la relación triádica, en la que lo rítmico y las ostensiones del adulto participan de manera protagónica (Rodríguez, Moreno-Núñez, Basilio y Sosa, 2015).

4. Usos rítmico-sonoros de objetos e instrumentos musicales en tres escuelas infantiles

La investigación realizada se inscribe en el marco de los planteamientos anteriores. En este apartado se analizan diversas situaciones educativas observadas en las escuelas infantiles de los países mencionados. Luego se lleva a cabo la descripción y el análisis de las prácticas realizadas en las tres escuelas observadas: *Los Títeres*, aula 0-1, una escuela madrileña; un centro de Villarrica, en Chile, también en el aula 0-1, y una escuela de Cali, Colombia, en el aula 1-2.

5.2. La actividad puesta en escena

Una parte importante de cualquier actividad que se presente en el aula es conseguir que sea atractiva y sugestiva. Lograr la atención y la motivación del grupo es un arte que garantiza que la actividad se inicie adecuadamente. Por tanto, cuando se han elegido los objetos, luego de anticipar los usos posibles que los niños y niñas podrían realizar, se debe pensar cómo presentar la actividad para conseguir su atención.

Observación 1:

Aula 0-1. Escuela Infantil Los Títeres. Actividad con instrumentos musicales

Los niños y niñas se encuentran sentados en la colchoneta. Eva les presenta un baúl con los objetos e instrumentos musicales tapados con una manta. Lo agita en el aire para producir sonido. Los niños se giran y miran con interés lo que trae Eva. Juana dice: «¡Uy! ¡Mira, mira lo que suena! ¿Qué será, qué será, qué será? ¿Qué será?», señalando hacia el baúl. Eva coloca el baúl en el centro de la colchoneta al alcance de los niños. Juana dice: «¿Qué hemos traído? ¿Qué será lo que hay aquí?». Agita el baúl, llamando la atención de los niños: «¡Uy! ¡Suenaaa!».



*Celia, una de las niñas mayores (12 meses y 6 días), se acerca al cesto y retira la manta que lo cubre, revelando su contenido. El resto de niños y niñas miran hacia el baúl con interés

Juana dice: «¡Halaaaaa! ¡Qué bonitos los instrumentos!».

Los niños se acercan al baúl, se agarran al borde y comienzan a sacarlos.

En esta breve escena (Obs. 1) se observa cómo las maestras se sirven de diversos recursos para atraer la atención de los niños hacia el baúl: lo agitan, lo colocan cerca de ellos, lo señalan, hablan sobre él. Este conjunto de gestos ostensivos, usos y lenguaje atraen su atención. El propósito es invitarles a acercarse y a descubrir qué hay en el baúl, al mismo tiempo que se promueve la realización de nuevos usos.

5.3. Las interacciones alrededor de los instrumentos musicales

Las interacciones entre las maestras y los niños y niñas aparecen, mayoritariamente, alrededor de un objeto o instrumento musical (aunque no todos los objetos presentes son instrumentos musicales, como, por ejemplo, las sonajas). Las maestras inician las interacciones con las tres niñas más pequeñas (de 7, 9 y 10 meses), quienes no conocen o no consiguen usar los objetos presentados. Les muestran las sonajas, demuestran sus usos y animan a las niñas a usarlas. Las niñas, por su parte, responden realizando usos no convencionales (chupándolas) y mostrándose las sonajas. Todavía no realizan el uso canónico puesto que no las hacen sonar. A los niños y niñas cercanos al año de edad, las maestras les ofrecen objetos diferentes.

Las observaciones 2 y 3 dan cuenta de cómo se desarrollan las interacciones en relación con los instrumentos musicales con Íñigo y con los tres niños mayores respectivamente. Con este propósito se presentan ambas observaciones. Reflejan cómo niños y niñas usan los instrumentos musicales y cómo interactúan entre ellos y con las maestras.

Observación 2:

Aula 0-1. Escuela Infantil Los Títeres. Interacción entre la Maestra (M) e Íñigo usando la pandereta

Íñigo (11 meses y 23 días) sabe cómo usar las maracas, pero todavía no sabe usar la pandereta, de modo que Eva toma la iniciativa de enseñarle su uso. Le muestra la pandereta y la baqueta a Íñigo.



Eva coloca la pandereta en el suelo y pone la baqueta en la mano derecha del niño.

A continuación, dirige la mano del niño al golpear la pandereta con la baqueta (Demostración Inmediata; en adelante DI), mientras dice: «Pom, pom, pom, pom». Hace una pausa y finaliza: «Pom».

*Íñigo mira atentamente la acción de M, la mira a los ojos después y sonríe.

CAPÍTULO 3

LA LECTURA DEL LIBRO EN LA ESCUELA INFANTIL COMO FACILITADOR DE LA ATENCIÓN EN BEBÉS

Lilian Contin y Cintia Rodríguez

La atención es un proceso cognitivo que se desarrolla paulatinamente durante la infancia. En el primer año de vida, los bebés atienden por breves periodos de tiempo y se distraen fácilmente con lo que ocurre a su alrededor. Teniendo en cuenta esta limitada capacidad de atención, expresada en la literatura científica en investigaciones realizadas en el laboratorio en condiciones muy controladas, la razón de realizar el estudio que aquí se presenta surgió al observar que los bebés del aula 0-1, desde los 5 meses, ya eran muy activos. Se mostraron muy interesados y estuvieron muy atentos durante la lectura de libros realizada por la maestra desde el principio del curso.

En los apartados que siguen se realiza una revisión de la literatura sobre el desarrollo de la atención visual. En el primero el foco se sitúa en el primer año de vida; a continuación, se revisan diversas investigaciones sobre lectura realizadas en el hogar con los padres, y para finalizar, se presentan algunas investigaciones sobre la lectura realizadas en escuelas infantiles con niños y niñas de 1 a 4 años. En la última parte de este capítulo se presenta el estudio longitudinal que se llevó a cabo en una escuela infantil, aula 0-1, durante la actividad de lectura de libros realizada por la maestra.

1. Desarrollo de la atención visual a lo largo del primer año de vida

La atención es un proceso cognitivo altamente adaptativo, que consiste en responder con prontitud a la demanda más importante del entorno, en detrimento de otros distractores que pudieran interferir (Amso y Scerif, 2015). Significa que se coloca el foco de atención en *algo* (como coger el móvil cuando se espera un mensaje importante) o *alguien* (atender a la explicación

del profesor de Psicología Evolutiva), de modo que se es consciente de aquello a lo que se atiende, ignorando o inhibiendo simultáneamente, todo lo que nos rodea. La atención desempeña, además, un importante papel en relación con diversos procesos perceptuales y cognitivos, como memoria de trabajo (Eriksen *et al.*, 2015; Reynolds y Romano, 2016), memoria a corto plazo (Ross-Sheehy, Oakes y Luck, 2011), funciones ejecutivas (Hendry, Jones, Charman, 2016), emociones (Fox y Calkins, 2003) y toma de decisiones (Smith y Ratcliff, 2009).

La investigación realizada sobre el desarrollo del sistema visual y la percepción en bebés ha contribuido a la comprensión de cómo se desarrolla la atención. Tradicionalmente, los paradigmas más empleados en el laboratorio son dos: (a) *Mirada Preferencial*, significa que el bebé mira al estímulo *preferido* más tiempo y (b) *Habitación*, donde el bebé fija la mirada más tiempo en el estímulo *novedoso*. En ambos casos se utiliza el *tiempo de mirada* como medida de preferencia –en el caso del paradigma de mirada preferencial–, o de novedad –en el paradigma de habitación–.

Entre los hallazgos sobre percepción del denominado “mundo *físico*” hay que mencionar la percepción de la forma (Slater, Morison y Rose, 1983; Cohen y Young, 1984) y de la constancia de la forma (Slater y Morison, 1985; Slater *et al.*, 1990) que estarían presentes desde el nacimiento; la percepción del objeto como unidad, aunque esté parcialmente ocluido, a partir de los 2 meses (Johnson y Aslin, 1995); la percepción de figuras (ilusiones perceptuales), que según Bertenthal, Campos y Haith (1980) emergerían a partir de los 7 meses, aunque Ghim (1990) considera que ocurre desde los 3 meses. En relación con la percepción del mundo *social*, el neonato prefiere mirar a modelos de caras humanas (Fantz, 1961) y reconocen la cara de la madre (Field, Cohen, García y Greenberg, 1984; Bushneil, Sai y Mullin, 1989). Bebés de un mes rastrean la imagen del rostro fijándose más en el contraste entre el borde del rostro con el pelo, mientras que a los 2 meses se fijan más en la zona de los ojos y de la boca (Maurer y Salapatek, 1976).

A la luz de los resultados sobre percepción en bebés, desde distintas áreas de la psicología (cognitiva, comportamental, psicofisiología y neuropsicología) se han formulado modelos sobre la atención visual basados en tareas realizadas en el laboratorio (ver tareas en Colombo, 2001). Sin embargo, a partir de los años 90 predominan los modelos cognitivistas que relacionan el desarrollo de las funciones de la atención con la maduración cerebral y con substratos neuroanatómicos (Posner y Petersen, 1990; Colombo, 2001; Colombo y Cheatham, 2006; Richards, 2008; Petersen y Posner, 2012; Reynolds y Romano, 2016).

Estos hallazgos son ampliamente aceptados por la comunidad científica. Significa que, durante el primer año, la atención desarrolla las funciones de *alerta*, de *orientación* y de *ejecución* (aunque es aún rudimentaria), como sigue: (i) *Alerta*. En los tres primeros meses de vida la atención está controlada por el *sistema reflejo* (alerta) incrementando paulatinamente el estado de alerta y la orientación espacial; (ii) *Orientación*. Entre los 3 y los 6 meses el *sistema de orientación posterior* presenta un gran desarrollo, de modo que el bebé fija la mirada y atiende a las características del objeto. Además, empieza a emerger el control ejecutivo de la atención, es decir, la habilidad de desenganchar y de cambiar la mirada a otra cosa; (iii) *Atención Ejecutiva*. Alrededor de los 6 meses, los bebés empiezan a desarrollar el *sistema anterior*, lo que conlleva *atención ejecutiva* con control inhibitorio de la mirada y mayor control de su propia atención. Como ocurre con los adultos, en el bebé los tres sistemas atencionales están interrelacionados.

Es interesante indicar, como señala Cohen (2014), que los hallazgos desde los modelos cognitivistas (Posner y Petersen, 1990; Cohen, 1973) guardan cierta relación con el modelo de la atención de Luria. De acuerdo con Luria, la atención se desarrolla a través de dos sistemas. En los primeros años de vida, la atención está controlada por el sistema de orientación de respuesta, que es reflejo e involuntario. El segundo sistema atencional de Luria se desarrolla gradualmente, a través del aprendizaje social, es voluntario y está mediado por procesos cognitivos, principalmente el lenguaje. Ambos modelos coinciden en que los substratos neuroanatómicos involucrados en la atención voluntaria son los lóbulos frontales. Sin embargo, discrepan en la edad de manifestación de la atención voluntaria, puesto que los modelos cognitivistas ya observan control ejecutivo de la atención hacia la segunda mitad del primer año.

No obstante, al revisar las tareas utilizadas por los modelos cognitivistas, puede verse que suelen estudiar, de manera independiente, los tres sistemas atencionales de alerta, orientación y control ejecutivo (por ejemplo, Attention Network Test) en detrimento de *cómo* se desarrollan integradamente. Prescinden del aprendizaje social, tan importante para Luria. Es decir, las tareas no tienen en cuenta al niño que actúa sobre la realidad, no se investiga la influencia de la experiencia en el desarrollo cognitivo y, tampoco, involucran a las personas que interactúan con los niños. Los hechos parecen plantearse como si niños y niñas se desarrollaran en soledad. Igualmente, surge una cuestión importante en relación con el referente: los estímulos utilizados en las tareas de atención en el laboratorio son significativos desde la óptica del experimentador (Pashler, Johnston y Ruthruff, 2001). Sin embargo, no tienen por qué

ni natural ni intuitivo», de modo que su complejidad requiere de la maestra el manejo de distintos sistemas semióticos de manera multimodal durante la lectura, tales como el lenguaje, los aspectos prosódicos y la entonación, o los gestos. La articulación entre sistemas semióticos en situaciones de interacción triádica se manifiesta en el concepto de *estela* «[...] compuesta por una mezcla de signos (condensado de signos) que pertenecen a sistemas semióticos distintos, articulados entre sí unitaria y sincrónicamente. Los signos que configuran las estelas, con sus respectivos significados, se califican entre sí, y en su articulación con la ontogénesis muestran que los niveles más básicos proporcionan una “plataforma” sobre la que se construyen sistemas semióticos más complejos y posteriores en el desarrollo» (Rodríguez, 2007a, p. 368).

3. Estudio sobre la atención sostenida de los niños y de las niñas durante la lectura del libro en el aula 0-1

Este estudio que se presenta a continuación se inspira en algunas de las ideas defendidas por la Pragmática del Objeto. Por ejemplo, los objetos son considerados como cultura material, y los adultos saben cómo usar funcionalmente los objetos y los instrumentos que les rodean en la vida cotidiana, pero los niños no nacen sabiendo qué hacer con ellos, para qué sirven, ni en qué situaciones usarlos. Se tienen que apropiarse de esos saberes. Es el adulto quien le introduce, desde el nacimiento, en las diversas situaciones cotidianas de uso de los objetos. Por otra parte, la unidad mínima de observación para comprender la construcción del psiquismo humano es triádica: adulto, niño/niña y objeto (Rodríguez *et al.*, 2018), lo que presenta paralelismos con el triángulo didáctico (Chevallard y Joshua, 1982) compuesto por la interacción maestra/maestro-niño/niña-objetos. Podría considerarse que la interacción entre maestro/maestra, niños/niñas (alumnos) y objeto (libro en este caso) en la escuela infantil participa, en alguna medida, del triángulo didáctico de Chevallard. Aunque abrir el debate de si se puede o no hablar de triángulo didáctico en el aula 0-1 en educación infantil se sale con mucho del propósito de este capítulo, hay que admitir que la maestra lee los libros *para* los niños *a través de* diversos sistemas semióticos. Los niños, por su parte, prestan atención y, paulatinamente, se van apropiando del uso del objeto libro lo que incluye interpretar, en la medida que fuere, las imágenes, ya que la interpretación del texto escrito ocurrirá mucho más tarde (Martí, 2012; Ferreiro, 2012).

Las preguntas que guiaron esta investigación fueron las siguientes:






- a) ¿Todos los bebés del grupo del aula 0-1 manifiestan interés por la lectura realizada por la maestra con atención sostenida?
- b) ¿Qué signos de interés, expresiones socio-cognitivas, manifiestan los bebés y a qué sistemas semióticos pertenecen?
- c) ¿Qué papel desempeña la maestra en la lectura del libro?

3.1. Método

3.1.1. Diseño

Se trata de un estudio longitudinal de observación no participante, en la situación cotidiana del aula, de 9 meses de duración (Octubre- Junio), a razón de una grabación al mes. La actividad de la Lectura tuvo lugar en 4 sesiones (ver en Tabla 1, libros utilizados por sesión, duración de la lectura y edad de los participantes): Noviembre (T1), Diciembre (T2), Febrero (T3) y Marzo (T4).

TABLA 1. NIÑOS Y NIÑAS PARTICIPANTES Y LIBROS LEÍDOS EN LAS 4 SESIONES

| Sesión | Participante [Edad] | Libro (Formato) y duración de la lectura en segundos | |
|--------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| T1 | N1 [0;9,4] N2 [0;9,3] N3 [0;9] N5 [0;8,13] N6 [0;7,22] N7 [0;5,27] N8 [0;5,9] |  <i>La maletita de mis bichos</i> (3D) t = 101 seg. |  <i>Miau</i> (2D) t = 75 seg. |
| | | <i>Luna</i> (2D) t = 60 seg.  | |
| T2 | N1 [0;10,9] N3 [0;10,5] N4 [0;9,22] N5 [0;9,18] N6 [0;8,28] N8 [0;6,18] |  <i>Miau</i> (2D) t = 83 seg. |  <i>La maletita de mis bichos</i> (3D) t = 86 seg. |