



## **EL CAMINO TRAZADO POR LA PEDAGOGÍA ACTIVA: LA IMPORTANCIA DE LA MIRADA DEL ADULTO A LA PERSONA DEL NIÑO**

**The way trailed by the active pedagogy: the importance of the look of the adult to the person of the child**

Enrico Miatto  
Profesor de Pedagogía Especial  
IUSVE (Universidad Pontificia Salesiana)  
Venecia (Italia)  
E.mail: e.miatto@iusve.it

### Resumen:

Para pasar de la primacía de la infancia reconocida por el movimiento pedagógico de las nuevas escuelas y de la pedagogía progresista, este trabajo orienta a la cuestión de la mirada que el adulto con vocación educativa dirige hoy al niño con necesidades educativas especiales. Lo que emerge es una imagen compleja en la que tanto la reflexión sobre la práctica educativa diaria en la escuela y en los servicios educativos, como la investigación realizada en esta área del saber, desde diferentes aspectos disciplinarios, revelan la necesidad de no perder de vista la primacía de la persona del niño frente a la promoción de experiencias de aprendizaje.

Palabras clave: Pedagogía activa, educación inclusiva, relación educativa, educación especial.

### Abstract:

The article starts from the fact that childhood has been recognized as a significant development phase by the Progressive Education movement and the active pedagogies. It examines the view an adult educator turns to a child with special needs in education. The question is complex: the reflection on the daily educational practice at school and in educational centres as well as the research in the different branches of human sciences evidence the necessity to focus on the primacy of the person of the child in the learning experience.

Key words: Active pedagogies, Inclusive Education, Educational relationship, Special didactics.

## Introducción

Uno de los mayores legados que el siglo pasado ha dejado a la humanidad, consiste en una mirada renovada a lo que podemos definir ampliamente como la primera era del desarrollo humano. A los ojos de los adultos, antes que aquellos con una vocación educativa, el niño en el siglo XX pasó de ser considerado un hombre pequeño, a un pequeño del hombre, recuperando en este pasaje sustancial una primacía antropológica, educativa y ética.

El desarrollo progresivo de la sociedad occidental, los avances de la técnica en todos los campos disciplinarios, la mejora de las condiciones de vida, el surgimiento de las ciencias de la educación y la ampliación de la investigación en el contexto más amplio de las ciencias humanas, las contribuciones recientes de la neurociencia, representan algunos de los principales factores que sin duda han contribuido a garantizar que hoy en día, en el niño se vea a un niño y no a un hombre ya formado.

En el plano de la historia de la pedagogía las sugerencias de Rousseau y posteriormente las de Pestalozzi y Froebel, en la diversidad de sus puntos de vista y de las condiciones en las que han trabajado, han dado vida en forma germinal a un enfoque en la infancia, tanto a nivel teórico - y se piense en el exitoso tratado de Rousseau sobre la experiencia de crecimiento en la naturaleza de Emilio (Rousseau: 1995) -, como a nivel práctico, como lo demuestran las experiencias educativas y de las pequeñas comunidades educativas dirigidas por Pestalozzi y Froebel. Estos autores, auténticos clásicos del pensamiento pedagógico europeo, no solo han contribuido a repensar con geometrías variables la postura educativa del adulto hacia el

niño, sino que también han sido capaces de mejorar el entorno en el que el niño vive y crece, y no menos su protagonismo, que anima esa idea de Rousseau según la cual en el hombre hay un deseo de perfectibilidad en el que las pasiones juegan un papel fundamental. Empezando de estos clásicos del pensamiento pedagógico moderno y en la estela de una forma renovada por parte de los adultos de relacionarse con los niños en particular, y con el tema de “infancia” en general, es posible observar como ya muchas experiencias, atribuibles a directrices y teorías típicas de los movimientos activistas pedagógicos y educativos, en el siglo XIX sentaron las bases para la formación del hombre desde la infancia, persiguiendo una perspectiva puerocéntrica que puede dar un nuevo sitio en el mundo al niño.

En particular, los movimientos pedagógicos de carácter activo, y con ellos las nuevas escuelas que se han desarrollado gradualmente en el transcurso del siglo XX gracias a la intuición de sus promotores en diferentes puntos de Europa occidental (incluyendo Cousinet, Frenet, Giner de los Ríos, Ferrer y Guardia, Haden Badley, Montessori, Boschetti Alberti), y Estados Unidos (Dewey, Kilpatrick, Parkhurst, Washburne), han reivindicado en diferentes formas y medidas, la primacía de la experiencia y del aprendizaje activo y mediado, reconociendo con ello la primacía del niño en el proceso de desarrollo.

En términos generales, es posible afirmar que los núcleos fundadores que han compartido las diferentes experiencias del activismo pedagógico, hasta convertirlo en un movimiento de promoción cultural y humana de la edad infantil, pueden identificarse en torno a los siguientes factores (Cambi, 2005: 14-36): el reconocimiento del papel activo del niño en el pro-



ceso educativo; la mejora de la experiencia y de la práctica en el contexto de actividades de aprendizaje en las que la actividad manual, el juego y la tarea asumen un papel privilegiado; la conciencia de que el aprendizaje se basa en un profundo sentido de interés y en la motivación del niño para involucrarse en la experiencia del conocimiento; la importancia de estudiar el medio ambiente como un elemento a partir del cual extraer los estímulos para mediar la experiencia de aprendizaje; la proximidad en la relación educativa entre un adulto y un niño; la organización libre (a veces libertaria) de los contenidos de enseñanza. Estos son los elementos que han cuestionado fuertemente la realización de la educación y la forma de hacer instrucción, tanto a nivel de la institución escolar -que a partir de la experiencia de la pedagogía activa durante el siglo XX y a nivel europeo se ha renovado y desarrollado considerablemente en la práctica, en los currículos, en el manejo de intervenciones con niños con necesidades educativas especiales y en la promoción de intervenciones educativas inclusivas- como en términos de la promoción de intervenciones educativas en contextos familiares y extracurriculares.

Además, estos son elementos que de alguna manera han influido en la mirada educativa sobre los niños y la forma de hacer escuela, restituyendo lo más posible a cada niño el protagonismo, la curiosidad y la vivacidad que lo distinguen y contribuyen al éxito de cada acción educativa. Tales premisas de carácter amplio, histórico y pedagógico son útiles hoy más que nunca por al menos dos razones. Por un lado, razonar sobre los clásicos equivale a recordar su actualidad como arquetipos que nunca dejan de decir lo que tienen que decir (Calvino, 1991: 14), favoreciendo una visión crítica del presente. Por otro lado, recuperar las

experiencias de las escuelas activas en los contextos socioculturales e históricos en los que maduraron es indudablemente una operación heurística indispensable que todo profesional de la educación está invitado de alguna manera a hacer. Esto, no con el objetivo de informar o para yuxtaponer problemas educativos similares en diferentes contextos histórico-culturales, sino para extraer críticamente elementos capaces de cuestionar la práctica diaria de hoy. De esta forma, para los adultos con vocación educativa, es posible tanto reflexionar sobre los elementos cualitativos que hacen que la experiencia educativa sea única, como salir de la perspectiva compulsiva de la “*metodología de compras*” que tienta y motiva a muchos profesionales de la educación, no preparados para los niños de hoy, que en el aula evidencian, por ejemplo, todos los límites de las lecciones concebidas de manera frontal, de la didáctica unidireccional, de las propuestas de los adultos, de la transmisión de contenido sin pasión (Meirieu, 2007; Recalcati, 2014).

### La actualidad de un problema

Como ha argumentado María Montessori, la vida infantil no es una abstracción, sino la vida de cada niño como una manifestación del individuo viviente, un niño encarnado en un cuerpo que crece y con un alma que se desarrolla (Montessori, 1999) y al cual debe asignarse un rol central en los procesos de aprendizaje. Decir esto es reconocer hoy la bondad de lo que, en sus diferentes manifestaciones, se ha definido como pedagogía activa, entendida principalmente como un conjunto de teorías y prácticas que pueden situar con convicción y concreción al niño en el centro de la experiencia educativa y escolar del siglo XX, hasta el

día de hoy. Esta impronta de naturaleza teórica y práctica ha permitido ampliar la cuestión educativa no al niño sino a todos los niños, incluso y sobre todo a aquellos que requieren una atención especial en la experiencia de aprendizaje. En este caso, nos referimos al gran fenómeno de los niños que tienen necesidades educativas especiales (NEE), con problemas temporales relacionados con manifestaciones de angustia o problemas estructurales relacionados con los trastornos específicos o no especificados de aprendizaje, que deja claro la necesidad de recuperar en el plano pedagógico, una perspectiva capaz de poner siempre al niño en el centro (Cornoldi, 2007, Sans Fitò, 2008). Abordar el método más adecuado para facilitar la experiencia de aprendizaje, desarrollar estrategias que permitan activar los recursos del grupo de pertenencia, trabajar en el programa de estudios y en la transmisión del contenido de forma individualizada o personalizada, implementar estrategias metacognitivas en apoyo a la activación de procesos de aprendizaje personales, diferenciar la intervención de enseñanza ordinaria, son solo algunas de las muchas acciones posibles para ser activadas y promocionadas para mejorar la participación de todos los niños en la experiencia educativa y de aprendizaje. Sin embargo, esto no es suficiente, y algunas veces no es posible, si las figuras de referencia adultas, como maestros, profesores, educadores, no son capaces de cultivar dentro de sí mismos y con la ayuda de la comunidad educativa, un pensamiento propositivo hacia la infancia y hacia cada niño. El reto de NEE, que nunca antes se había cuestionado y había provocado entornos educativos y escolares, extendido también a los niños con talento, no es solamente porque el niño no tiene reglas relacionales o didácticas que pueden aplicarse a un gran

grupo de niños, sino sobre lo que se basa el elemento desafiante para la práctica educativa y didáctica, es precisamente la necesidad del adulto de no estar desprevenido ante la tarea de acompañar una experiencia de aprendizaje que tiene como primera instancia el establecimiento de una relación significativa basada en una alianza positiva.

Según lo indicado por Bernard Aucouturier, creador de la práctica psicomotora educativa y preventiva, los niños terribles obligan a los maestros a cuestionarse a sí mismos, ya que son tocados emocionalmente e íntimamente en su historia personal de niños buenos y académicos, o niños ruidosos y desinteresados en la escuela (Aucouturier, 2015: 2). Sobre estas bases, toma forma la categoría de inmadurez deweyana. El filósofo estadounidense, en el famoso texto *Democracia y Educación*, de hecho argumentaba que los adultos tienden a observar al niño de acuerdo con una perspectiva comparativa, que marca la diferencia entre la inmadurez y la madurez, donde la inmadurez se define de la misma manera como una falta. Al perpetuar esta interpretación de Dewey, los adultos arriesgarían tratar la infancia “simplemente como una privación porque la miden con la norma fija del hombre adulto que fija la atención en lo que el niño no tiene y no tendrá hasta que se convierta en hombre. Este punto de vista comparativo es bastante legítimo para ciertas partes, pero si lo consideramos definitivo -observa el filósofo- hay que preguntarse si no somos culpables de un exceso de presunción” (Dewey, 1984: 54).

El movimiento de la pedagogía activa, alimentado por los excedentes científicos de la investigación en el campo psicológico y sociológico, ha intentado en el transcurso del siglo XX evitar tal presunción educativa por parte del adulto. Sin embargo, a la luz de



la inmadurez como un elemento caracterizador del humano, bien identificado por Dewey, y el ejemplo desafiante de niños con NEE, podemos afirmar aquí que la misma dimensión de inmadurez que todavía hoy, por un lado puede asociarse con la falta de preparación del adulto para enfrentar algunos desafíos educativos con el primer instrumento de la relación, por otro lado, puede referirse a un aspecto mucho más profundo que tiene que ver con la mirada con la que el adulto observa al niño, y que encuentra sus raíces en la percepción y en las representaciones de lo que es la infancia.

Precisamente este último aspecto lleva a considerar cómo las prácticas educativas en general están influenciadas por la mirada con la que el adulto observa al niño en dificultad, involucrado, como sus compañeros en el caso de la institución escolar, entendida como un sistema educativo de instrucción y formación profesional. En los últimos años, numerosos estudios han destacado repetidamente este fenómeno (Vianello, 1990; Cornoldi et al., 1998; UNESCO, 2009; Ianes, 2014). En particular, el trabajo de Leoni y Trinchetti (2010) sobre las representaciones y experiencias de los maestros de primaria en Suiza de idioma italiano en relación con el problema de la dislexia, ha mostrado cómo estos están animados por un imaginario de todo interés hacia los estudiantes con trastornos de aprendizaje específicos. A partir del análisis realizado, estos niños a nivel cognitivo y emocional salen genéricamente mediocres. De hecho, en una pregunta del cuestionario a los profesores, en que se solicitaba poner un adjetivo a las cualidades de los alumnos con TEA en la clase, eligiendo entre 42 adjetivos, de los cuales 20 positivos, ha salido que la lista de los adjetivos con mayor frecuencia utilizados para describirlos,

veía el primer adjetivo positivo -sensible- al undécimo lugar. Para estos profesores, el niño con TEA antes de ser sensible se percibía como distraído, inseguro, discontinuo, desorganizado, ansioso, frágil, impreciso, sin motivación, apático, desinteresado, retirado.

Los datos de esta investigación, así como los datos de las investigaciones mencionadas anteriormente, están fuertemente relacionados con tres procesos negativos que los estudios de psicología positiva (Nota y Soresi, 2015) destacan el uso de etiquetas (más o menos explícitas y explícitas) por parte de los adultos involucrados en la relación educativa con un menor: *desindividualización*, entendida como una forma de atención de adultos a la información de diagnóstico y el proceso estereotípico resultante; *estigmatización*, como un énfasis en los aspectos negativos, capaz de influir negativamente en las experiencias, las interacciones sociales y la calidad de vida en general; la creación de distancia entre individuos considerados como pertenecientes a otros grupos, que tienden a ser subordinados y con valores diferentes.

### **Reconocer a la persona del niño por una relación educativa resignificativa**

Las razones por las que las necesidades consideradas como especiales son un desafío para los contextos educativos representan una complejidad que anima los debates e invita a reflexionar sobre la actividad educativa, a menudo alimentando un imaginario que se desvía de la realidad de los hechos. En este nivel, las recientes carreras de familiares, educadores, profesores y psicólogos para el diagnóstico *tout court*, para el tratamiento rehabilitador de carácter sanitario, para el uso de estrategias y herramientas educativas

compensatorias y dispensativas, si por un lado pueden ser una garantía del respeto de los tiempos y métodos de aprendizaje del niño en situaciones de dificultad, así como un acompañamiento para el pleno desarrollo del potencial del niño; por otro lado, corren el riesgo de revelarse como una respuesta de etiquetado del menor y como una coartada para el adulto educador no preparado, así como también la institución escolar igualmente desprevenida para tratar la cuestión de las necesidades educativas especiales.

En su ensayo sobre la cultura de la educación, Bruner (1996) amplía el espectro de análisis sobre las formas de aprendizaje de los niños en la escuela también a los estilos de pensamiento que animan a los adultos. El académico afirma que al momento de desarrollar un pensamiento teórico sobre la práctica educativa dentro del aula (y en cualquier otra situación) es muy aconsejable tener en cuenta las teorías populares que poseen las personas que se ocupan de enseñanza y aprendizaje.

Bruner dice que cualquier innovación introducida por un operador considerado como un “verdadero teórico pedagógico” (al que hoy llamaríamos profesional) en la propuesta educativa, necesariamente debe chocarse, reemplazarse o cambiarse con teorías ya poseídas por las personas involucradas; incluidas las suyas. Parece que esta afirmación corresponde a la verdad, no solo en el plano fenomenológico en un sentido teórico limitado, sino también en el nivel de investigación, que, como se ve, da cuenta de las formas de mirar al niño “no estándar” por los adultos, que corren el riesgo de ser de obstáculos en el camino evolutivo de los menores afectados, sobre todo del lado de la promoción de la autoestima y el sentido de autoeficacia. En particular, la investigación que se refiere culturalmente a

los *Disability Studies in Education*, marca de forma crítica la necesidad de ampliar la mirada con la que se observa al niño en problemas, sin la importancia de estos (D’Alessio, 2013). Es decir, por ejemplo, que si en el plano pedagógico y educativo antes del metodológico, se puede abstraer el déficit de la vida del niño, lo que queda es sólo el niño. Este razonamiento con un sabor tautológico representa el nudo gordiano de la “pregunta de infancia” contemporánea.

Lo que ocurre en contextos educativos y escolares en relación con los niños con dificultades, de hecho, no puede ser resuelto por mantener el ojo en el déficit, sino más bien por la valoración de los recursos, capacidades, habilidades y lenguajes alternativos que el niño como persona es capaz de demostrar y hacer florecer en su realidad. Sencillamente se trata de asegurarse de que los adultos que por diversas razones cubren los roles educativos pueden reactivar justo lo que en los dos siglos precedentes inspiró a los educadores animados por el movimiento de la pedagogía progresista, es decir ver al niño por lo que es: una persona que “en todo el universo que ocupa, tiene un único e irremplazable” (Peroli, 2006: 56) en el proceso de aprendizaje, el de protagonista. El camino trazado por las escuelas activas ha tenido la primacía de ser testigo de cómo cada educador, al encontrarse con el otro, tiene como misión “asegurar que el otro sea reconocido y respetado, no quebrantado” (Benvenuti, 2017: 155). Afirmar esto, hoy es equivalente a afirmar que en la práctica educativa, la tensión al bien interno, más allá de cualquier variable técnica, siempre debe tenerse en cuenta como una primacía antropológica, pedagógica e incluso ética. Esto se debe a que la tarea de la educación no solo se reduce a asegurar que aquellos que son mayores (el educador, el maestro...)



acompañen a los que son más pequeños (el niño), pero que la vida de estos últimos pueda entenderse como buena en sí misma, y posteriormente dar significado a una relación educativa capaz de ir fenomenológicamente a las cosas mismas, para hacerlas florecer.

### Algunas preguntas para estimular la reflexión

Al concluir nuestra reflexión, para asegurarse de que el adulto no pierda de vista el niño y su niñez como una edad preciosa de la vida humana que debe ser protegida, es necesario que el conocimiento pedagógico, en el sentido más amplio, no se deje de cuestionar las preguntas relacionadas con la educación y el desarrollo humano. Hacer esto equivale no sólo para reafirmar la centralidad del niño ya declarada y repetida en las más recientes disposiciones normativas sobre el nivel supranacional y nacional, los derechos y los requisitos reglamentarios (Kahn, 2011: 22), sino que significa también cultivar el deseo de una cuestión de significado para los adultos que están con niños, no solo en los lugares de formación de los futuros educadores y docentes, sino sobre todo y con urgencia en las aulas y los servicios educativos. Una pregunta que puede provocar respuestas hacia los niños, que sea capaz de promover una narrativa positiva de la infancia, basada precisamente en el reconocimiento de lo que es bueno, no para evadir dificultades, sino para reconocer a la persona del niño por la contribución que aporta a la comunidad educativa. Precisamente en este recorrido, Canevaro sobre la importancia de hacer que la idea de una educación inclusiva para todos los niños brote en las aulas, ha sugerido algunas preguntas a los adultos que se ocupan de la educación que proponemos brevemente: “Nuestra idea de ¿Es la inteligencia proactiva y capaz de potenciar o es una

causa para el desarrollo y la creación de sujetos incapacitados? y “¿Las ideas de integración / inclusión ahora son trazables en traducciones operacionales o son hipótesis de trabajo todavía abiertas a la prueba de los hechos?”; y “¿Creemos que tenemos las herramientas de diagnóstico perfeccionadas hasta el punto de indicar el futuro de las personas o no arriesgamos en lugar de cerrarnos en un destino marcado?” (Canevaro, 2011: 162).

Como se ve, son “solo” preguntas simples. Sin embargo, para darle sentido a la otra persona involucrada en la misma relación educativa, solo se puede pasar por una interpelación que surge de una cuestión de significado, capaz de solicitar prácticas educativas y de enseñanza.

### Referencias

- Aucuturrier, B. (2015). *Il bambino terribile e la scuola*. Milán: Raffaello Cortina Editore.
- Benvenuti, L. (2017). *Educazione e pratica*. En V. Salerno (Ed.). *Non di solo io. Pratiche, educazione e vita buona tra Charles Taylor e Alasdair MacIntyre*. Padua: libreriauniversitaria.it edizioni.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard: Harvard University Press.
- Cambi, F. (2008). *Le pedagogie del Novecento*. Roma-Bari: Laterza.
- Calvino, I. (1991). *Perché leggere i classici*. Milán: Mondadori.
- Canevaro A. (2011). *Qualche domanda e qualche risposta, e un'ipotesi di un quadro d'insieme*. En A. Canevaro, L. d'Alonzo, D. Ianes, R. Caldin. *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Cornoldi, C.; Terreni, T.; Scruggs, T.; Mastropieri, M.

(1998). Teacher attitudes in Italy after twenty years of inclusion. *Remedial and Special Education*, 18; 133-142.

D'Alessio (2013). *Disability Studies in Education: implicazioni per la ricerca educativa e la pratica scolastica italiane*. En E. Medeghini et al. *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza* (pp. 89-124). Trento: Erickson.

Dewey, J. (1984). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Kahn, S. (2012). *Pedagogia differenziata. Concetti e percorsi per la personalizzazione degli apprendimenti*. Brescia: La Scuola.

Ianes, D. (2014). *L'evoluzione dell'insegnate di sostegno*. Trento: Erickson.

Leoni F.; Tronchetti F. (2010). *Difficoltà di lettura e dislessia: rappresentazioni, fatti e vissuti*. *Dislessia, Giornale italiano di ricerca clinica applicativa*, 7; 131-164.

Meirieu, P. (2007). *Frankenstein educatore*. Azzano S. Paolo: edizioni junior.

Montessori, M. (1999). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.

Nota, L.; Soresi, S. (2015). *Le minacce e le sfide dei nostri tempi*. En L. Nota; M.C. Ginevra; S. Soresi. *Tutti diversamente a scuola. L'inclusione scolastica nel XXI secolo* (pp. 17-34). Padua: Cleup.

Peroli, E. (2006). *Essere persona. Le origini di un'idea tra grecità e cristianesimo*. Brescia: Morcelliana.

Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'eroticità dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.

Rousseau, J.J. (1995). *Emilio, o dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Sans Fitó, A. (2008). *¿Por qué me cuesta tanto aprender? Trastornos del aprendizaje*. Barcelona: Editorial Edebé.

UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.

Vianello, R. (1990). *L'adolescente con handicap mentale e la sua integrazione scolastica*. Padua: Liviana.