



reseñas educativas //education review

editores: gustavo e. fischman gene v. glass melissa cast-brede

revista de reseñas de libros, de acceso libre y multi-lingüe

15 de mayo de 2012

ISSN 1094-5296

Reseñas Educativas es un proyecto del National Education Policy Center <http://nepc.colorado.edu>

Síguenos en



Sánchez Blanco, Concepción. (2009). *Peleas y daños físicos en la educación infantil*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

166 páginas

ISBN: 978-84-92613-30-4

Reseñado por Cristina Canabal García
Universidad de Alcalá, España



Situaciones de ruptura de la convivencia en las escuelas: señalar para reparar.

Es necesario que sigamos trabajando en esta dirección de resistencia y transformación de aquellos discursos y prácticas dominantes que descabelladamente convirtieron los asuntos de violencia en cuestiones neutras, desideologizadas, que atañen exclusivamente y de forma individual a los sujetos, dejando fuera del blanco de las reflexiones y discusiones el ámbito microsocia y macrosocia donde desarrollan su vida. (Sánchez Blanco, 2009, p. 178)

En *Peleas y daños físicos en la educación infantil* la autora, Concepción Sánchez Blanco, con profundo conocimiento y experiencia sobre el tema, nos muestra una visión que nos lleva a la reflexión y el intento de mejora de los procesos comunicativos y afectivos presentes en las prácticas escolares de infantil y que traspasan o superan el simple

Citación: Canabal García, C. (15/5/2012) Reseña de Sánchez Blanco, C.. (2009). *Peleas y daños físicos en la educación infantil*. Buenos Aires: Miño y Dávila. *Reseñas Educativas* 15 Recuperado [fecha] de <http://www.edrev.info/reviews/revs294.pdf>

empeño de resarcir los posibles daños ocasionados. Es una propuesta comprometida con la construcción de un mundo mejor en el que el diálogo y la responsabilidad compartida guían las interacciones y los proyectos colectivos, que complementa las aportaciones realizadas en *Violencia física y construcción de identidades. Propuestas de reflexión crítica para las escuelas infantiles*, publicada por Graó en 2006, en la que ahonda en cómo la cultura de violencia influye en la construcción de identidades de los niños y niñas desde muy corta edad.

Este libro, de enorme utilidad tanto para futuros(as) docentes como para profesorado en activo, nos aporta luz en torno a la resolución de conflictos de manera pacífica desde una propuesta que afronta la violencia desde un modelo proactivo basado en la negociación y en la reflexión conjunta en la que debe implicarse toda la comunidad educativa, desde el profesorado a las familias y los propios niños y niñas.

La lectura de sus páginas, que se desarrolla de manera dinámica e inspiradora gracias a la gran cantidad de ejemplos y situaciones descritas, me ha llevado a reflexionar no sólo como docente sino como madre de dos niños pequeños, de tres años y 9 meses de edad respectivamente, en torno a las paradojas en las que en ocasiones no deparamos, traducidas en momentos de excesiva protección que no les facilitan la adquisición de hábitos de cuidado del propio cuerpo y el de los demás, o que les dificultan ser prudentes en situaciones de relativo riesgo. Gracias a ella considero de un modo diferente aquella situación en la que un descuido por mi parte, consistente en dejar un destornillador olvidado en una mesita, se convirtió en una oportunidad para mi hijo mayor, que se acercó a mi diciendo "toma mamá, guárdalo en su cajón para que mi hermano no se haga daño": fue una ocasión para constatar que había integrado en sus esquemas cognitivos que aquella herramienta no era un juguete y que manipularla inadecuadamente podía ocasionar a una lesión.

La obra arranca con las relevantes aportaciones del catedrático de la Universidad de A Coruña, Jurjo Torres, que desde el prólogo nos anima a indagar en las tres características que, en nuestra sociedad, promueven la obsesión por la obediencia, a saber: a) nuestro pasado histórico de corte autoritario, patriarcal y androcéntrico, que ha marcado los modelos de socialización y sostenido una pedagogía muy tradicional basada en las amenazas de los adultos y el miedo a los castigos; b) el modelo de sociedad neoliberal, basado en los intereses empresariales, que trata de obviar muchos de los derechos conquistados, y que precisa de una ciudadanía agresivamente competitiva; c) un profesorado abrumadoramente feminizado en educación infantil y que se apoya en una psicología evolutiva sostenida en una tradición androcéntrica y machista. En este sentido, la falta de referentes masculinos en esta etapa supone un duro hándicap ya que dimensiones como la afectividad, la sensibilidad, los sentimientos de ayuda y empatía, así como el amor y el cariño siguen siendo cultivados por educadoras y maestras que actúan como referentes y alejan dichas características del género opuesto reforzando la reproducción sexista de la sociedad.

En un primer capítulo Concepción Sánchez nos relata el origen de este trabajo, una investigación etnográfica apoyada en la observación participante realizada a lo largo de cuatro años en tres aulas del segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años), de un colegio de A Coruña y en los patios de recreo de niños y niñas de las mismas edades escolarizados en otro colegio de la misma localidad. A estos datos incorpora los recabados en las entrevistas realizadas tanto a docentes de esta etapa educativa, en A Coruña y en Madrid, como las de sus estudiantes de Magisterio.

El objeto principal de dicha investigación, como nos explica la autora, fue promover en todos/as los/as participantes en la misma, profesorado, alumnado y la propia investigadora, procesos de reflexión que se tradujeran en propuestas de actuación alternativas, capaces de superar las relaciones de dominación presentes en las interacciones cotidianas y que lesionan los derechos de los/as demás, sin olvidar que los valores están presentes en las explicaciones del mundo y en las

propias acciones de los protagonistas de dicha investigación, por lo que tomar conciencia de los mismos fue el primer reto afrontado. En este sentido el compromiso ético de la investigadora le llevó a la búsqueda de estrategias que aminoraran la violencia, mediando en las relaciones agresivas fruto de rivalidades, analizando cómo se instaura en las instituciones escolares la cultura de la violencia y cómo se puede *desenmascarar y deconstruir para dar paso a una cultura asentada sobre el respeto a los derechos de todas las personas que conviven en la institución*, propiciando un *diálogo freiriano* de encuentro así como un entendimiento del mundo en el que vivimos, que va más allá del control y la dominación de los demás, en la *congruencia que genera el entendimiento* (Maturana, 2008: 34).

En el segundo capítulo, titulado *¡Cuidado con el cuerpo!*, Concepción Sánchez ahonda en cuestiones relativas a la identidad y el cuidado corporal así como en algunos contrasentidos presentes en nuestras aulas y en la sociedad. En esta línea hace referencia a cómo ciertas concepciones religiosas, filosóficas y médicas pueden contribuir a dibujar una imagen del cuerpo capaz de enriquecer o empobrecer nuestras percepciones al respecto, aspectos que han de ser objeto de reflexión en la infancia.

Tanto las posibilidades que nos ofrece nuestro cuerpo para disfrutar como la vulnerabilidad del mismo e incluso su potencialidad en relación a hacernos sufrir deben ser tomados en consideración (Sánchez Blanco, 2009) de modo que refuercen en los niños y niñas la necesidad de comprometerse tanto con el cuidado del propio cuerpo como en reconocer la diversidad corporal como valor.

Ello debe traducirse en el aula en momentos que permitan trabajar en las potencialidades del cuerpo, sean cuales sean sus cualidades, superando prejuicios y etiquetas como, por ejemplo, la de 'sordomuda' para hacer referencia a personas Sordas que, al margen de que sean signantes, tienen la potencialidad de hablar (Canabal, 2007); o analizando las imágenes corporales presentes en los cuentos, murales, fotografías, juguetes y demás materiales escolares, o las diferencias entre sus propios cuerpos, superando estereotipos y centrando la atención en las posibilidades en lugar de en las limitaciones. De este modo se generará la oportunidad de reflexionar sobre los problemas y al mismo tiempo el enriquecimiento que puede originar una diferencia corporal, conviviendo y relacionándonos con todos/as, dando especial voz a quienes hasta ahora han sido silenciados.

A su vez, el desarrollo de hábitos relacionados con el autocuidado físico en los(as) pequeños(as), unido a las rutinas trabajadas tradicionalmente como las de higiene, alimentación y salud, contribuirán a que valore positivamente su salud y rehúse cualquier acción que pudiera dañarla, entre ellas, como señala Sánchez Blanco (2006), el utilizar las propias agresiones corporales como camino para resolver los conflictos entre iguales.

Es labor ineludible en la escuela trabajar para que los niños y niñas aprendan a evitar situaciones de riesgo, a ser prudentes, sin caer en situaciones extremas en las que se acolcha el aula casi en su totalidad, pues ello pocas oportunidades en cuanto a comportamientos de evitación puede promover. A su vez los/as docentes han de ser modelos activos no contradictorios de esas atenciones corporales en relación a sí mismos tanto como a los/as niños/as y al resto de docentes.

Concepción Sánchez nos recuerda la necesidad de detenernos a analizar ciertas certidumbres que nos acompañan y que se han aceptado culturalmente como naturales pero que pueden ser tratadas de distinto modo al que lo hacemos y que, desde luego, así lo han sido en distintos contextos culturales y/o históricos, consideradas de diferente modo, en ocasiones, muy alejadas de "nuestras opciones": esfínteres, sueño/siesta, alimentación, control del movimiento, etc. Son opciones mediatizadas por el contexto cultural y socioeconómico, no exclusivamente por cuestiones psicobiológicas, de gran trascendencia, ya que devuelven una imagen corporal a los niños y niñas que

puede ser de valor, de desconsideración e incluso de desprecio de sus funciones corporales y en general de toda su corporeidad.

Aun no está superada la escuela de la inmovilidad, ya que de modo encubierto sigue predominando el control corporal, a veces incluso desde la propia organización escolar, en la que se asocia el tiempo de ejercicio corporal al aire libre con el recreo y la permanencia en el aula con el trabajo intelectual, al que se concede más relevancia. Es tarea docente deshacer tales ideas con prácticas comprometidas que vayan más allá de considerar las aulas de psicomotricidad desde una perspectiva racionalista centrada en el déficit a una más global que además de los aspectos intelectuales considere los afectivo-emocionales, superando la dicotomía cuerpo-mente, y considere los aspectos relacionales para promover las interacciones en la infancia (Ponce y Hernández, 2005).

Es necesario incorporar la educación sanitaria entendida como necesidad de formación inicial y permanente en el profesorado y traducida en un modelo valioso para los niños y niñas. De este modo ciertas medidas higiénicas serán entendidas como muestra de responsabilidad y compromiso social que los niños y niñas podrán utilizar como referente del cuidado de su propio cuerpo.

En la obra se hace especial hincapié en la secularización de lo corporal, entendida como la importancia que han tomado ciertos aspectos relacionados con el cuidado corporal (véanse las dietas o el ejercicio corporal vinculado con *el culto al cuerpo*) y sustentados en un importante mercado con espléndidos beneficios económicos, así como las contradicciones imperantes en nuestro contexto social (campañas contra el tabaquismo y la persistencia de su comercialización o las imágenes de violencia presentes permanentemente en los medios de comunicación), aspectos todos ellos que han ido convirtiendo en más reprobable socialmente las agresiones físicas, hasta el punto de establecerse leyes específicas en relación al maltrato en la infancia y la violencia de género.

La necesidad de analizar paradojas como las señaladas líneas arriba y de generar posturas más críticas en relación a las mismas, pasando por analizar hasta dónde hay que llegar en el cuidado del cuerpo de los/as más pequeños/as, son *cuestiones que deben ser sometidas a revisión y discusión en los equipos docentes con el fin de lograr prácticas críticas y consensuadas en este sentido*.

Los niños y niñas aprenden una serie de registros del lenguaje corporal y gestos que utilizan a sabiendas de provocar malestar, intimidación o agresión en los demás. Los/as docentes debemos mostrar que no son universales, que pueden generar en los otros niños y niñas temor que les lleve a la agresión, tomando en consideración que algunos han sido aprendidos a través de los medios de comunicación y pueden no tener las connotaciones que nosotros como adultos les atribuimos. Hay niños y niñas a los que no les gusta el contacto físico y pueden llegar a sentirlo como agresión. Analizar los significados que atribuyen a todas estas cuestiones y trabajarlo en las aulas, utilizando la risa y el humor para parodiar tales gestos facilita su neutralización como fuente de agresión. A su vez *anticiparse a las consecuencias de los comportamientos de los niños y niñas, explicando estas colectivamente, constituye una buena herramienta para moverles a reflexionar sobre sus acciones*.

Los contactos afectivo-corporales, esto es, las manifestaciones físicas de cariño hacia la infancia del profesorado con sus alumnos y alumnas y de los propios niños y niñas entre sí les ayuda a sentirse queridos y no rechazados, y a interpretarlos como medios de comunicación, desarrollando la capacidad de querer a los/as otros/as y desechando prejuicios y pánicos morales, especialmente en los adultos, y superando la cultura del miedo al contagio.

Se ahonda también en cuestiones relacionadas con los modelos, así como con la apariencia o la indumentaria, que pueden llevar a enfrentamientos basados en rivalidades absurdas (ténganse en cuenta las existentes entre ciertos seguidores de distintos equipos deportivos, la pertenencia a grupos culturales minoritarios, etc.) que hacen prioritario cuestionarnos y revisar estas actitudes que pueden

derivar en discriminaciones y en la vulneración de los derechos de algunas personas. De ahí que todo lo que se haga en las aulas deba ser respetuoso y deba responder a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales, desde una justicia curricular que fomente el diálogo y la cooperación en la resolución de conflictos (Jurjo Torres, 2010).

También debemos detenernos en las imágenes corporales asociadas a cánones de belleza y en ocasiones, a su vez, a la bondad ¿qué ocurre con los cuerpos que no se ajustan a la misma? ¿están presentes en la escuela, en las paredes del aula, en los libros, asociadas a sus posibilidades? ¿cómo actuamos frente a objetos o juguetes que se rompen? ¿reciclamos o desechamos y despilfarramos? ¿qué significados implícitos estamos transmitiendo a la infancia con ciertas prácticas docentes?

La autora rescata la relevancia de incorporar a los debates discusiones abiertas sobre los tabúes sexuales que persisten en nuestra cultura centrados en el porqué de aquellas necesidades de algunos/as niños y niñas relativos a funciones corporales; analizar las contradicciones que persisten: no es aceptada como norma social tocarse la nariz en público pero se acepta contemplar imágenes violentas, etc.; y qué decir de ciertas buenas maneras que enmascaran actitudes machistas, como dejar pasar antes a una mujer. Recordar que estas contenciones sociales no siempre han sido así, ni lo son en todos los lugares, y que dichas preconcepciones pueden derivar en prejuicios, al tiempo que desvelar las situaciones de violencia implícita, nos dice Concepción Sánchez, debe ser un compromiso docente ineludible.

Considera en el centro de atención la satisfacción de las necesidades primarias básicas y el cuidado del cuerpo, entendidas como actividades de gran trascendencia y valor emocional para los/as más pequeños/as. Por ello las señala como tarea fundamental de los/as docentes en educación infantil, sin que pasen a un segundo plano en un interés exacerbado por las denominadas *necesidades superiores* como el saber. Cambiar los pañales, la ropa cuando se han orinado encima, ayudarles a limpiarse los mocos, son momentos valiosos en los que los/as niños/as han de recibir una imagen positiva de sí mismos, de valía de su cuerpo y de todas sus funciones corporales, que no son incompatibles con otros aspectos de la docencia en educación infantil. Como rescata Silvia Palou (2007) son actividades que permiten adquirir, por el alto grado de significación que tiene para los niños y niñas, conocimientos y habilidades básicas y fundamentales para vivir, por lo que deben planificarse y realizarse *desde una perspectiva profesional y con una intencionalidad educativa explícita y manifiesta*.

En este apartado de la obra clarifica que la distribución entre castigo y violencia es puramente social, manifestando que el castigo corporal es una forma de violencia profundamente arraigada en nuestra sociedad, sólo penada si llega al abuso físico. Ello me ha hecho recordar algunas reuniones con amigos/as en las que propinan algún que otro manotazo en las manos o un cachete a sus hijos/as que responden a la máxima *una bofetada a tiempo educa*, enlazadas con algunos interrogantes que nos lanza Concepción Sánchez y vinculadas con los condicionantes socioculturales, políticos, económicos y religiosos que hay detrás de estas agresiones físicas de los adultos hacia los/as niños/as, o incluso de ellos/as entre sí, ¿por qué en nuestra cultura se ha construido que es legítimo pegar a los/as pequeños/as, pegar si te pegan o poner la otra mejilla? La consideración de la infancia como propiedad fomenta estas concepciones y acciones sin tener en cuenta que vulnerar sus derechos es lo que convierte en violentas sanciones que se le aplican ante determinados comportamientos, tanto en la familia como en la escuela. Es tarea docente que los niños y niñas tomen conciencia de esta vulneración para que pueden convertir en objeto de denuncia cualquier lesión que puedan sufrir al respecto, con la finalidad de contribuir a transformar y mejorar el mundo en el que vivimos (Sánchez Blanco, 2007).

Debemos tener presente que el hilo familiar deber *anudarse* con el hilo de la escuela por lo que, en palabras de M^a Carmen Díez (2008), el paso de casa a la escuela debe ser lo más *fluido* posible y *amable*, sin contravenir los cimientos que dan seguridad al niño o niña, de manera que su camino hacia otros vínculos sea suficientemente bueno para el o ella. En este sentido Concepción Sánchez reitera que la quitar objetos significativos para los niños y niñas en los primeros días de su escolarización como castigo, denominados objetos transaccionales por sus connotaciones de apego y que les sirven para elaborar este paso, pueden hacer tambalear la situación de seguridad en el cambio de escenario social, motivo por el cual se han de analizar las funciones que cumplen dichos objetos, tomando en consideración los significados emocionales que cobran.

En *Peleas y daños físicos*, el tercer capítulo del libro, se hace patente la necesidad de que en los equipos docentes se debata en relación a ciertos mitos que dificultan comprender las causas de las agresiones físicas entre los niños y niñas e incluso entre los adultos. En esta discusión, que facilitaría la generación de ideas de prevención de dichos comportamientos, deben considerarse, entre otras, las siguientes cuestiones planteadas por la autora.

El tinte simpático, cariñoso y ecuánime que parece acompañar siempre a las relaciones de los/as docentes con lo infancia, nos hace olvidar que no siempre es así. Las/os maestras/os tienen también momentos difíciles en lo personal que se trasladan al aula, y como sabemos la conciliación de la vida familiar con la laboral queda en papel mojado en muchas ocasiones. Obviar esto y pensar que en todas las situaciones los problemas se quedan fuera del aula es una consideración absurda. Los niños y niñas deben descubrir que sus docentes pueden sentirse tristes, desanimados/as, exultantes, y la posibilidad de abordar estos sentimientos junto a ellos/as, y de encontrar caminos para resarcir alguna posible injusticia originada en ellos para poder así repararla.

Considerar que el equipo docente es responsable de la aparición de agresiones porque no han vigilado o supervisado adecuadamente a los/as estudiantes, ya que esta visión restringida de la violencia no tiene en cuenta la multitud de factores intervinientes ni la necesidad de pasar de un *vigilar para castigar* a un *señalar para reparar*.

También se piensa que entornos limpios, ordenados y en los que los objetos están en perfecto estado contribuyen a evitar las agresiones. Esta postura, vinculada a un afán consumista y a actitudes de abandono de lo antiguo o viejo, puede derivar en comportamientos de abandono a la vejez en pro del culto a lo nuevo.

El cuestionamiento de estos valores así como el posicionamiento como equipo docente en el fondo de las situaciones de confrontación, posibilitará el diálogo y la tolerancia, más allá del mero enjuiciamiento o el pretender que otros, véase el equipo directivo, solucionen los problemas desde fuera.

Al mismo tiempo es importante que los niños y niñas sepan darse cuenta de las consecuencias de sus acciones, del papel que juegan en los enfrentamientos agresivos, que tomen conciencia de cómo pueden provocar, enfadar y pacificar. Por ello Sánchez Blanco resalta la importancia de que en las escuelas se generen las condiciones de respeto a los derechos de ambas partes en situaciones de rivalidad, teniendo en cuenta que en nuestro contexto resulta más aceptable presentarse bajo el papel de víctima que hacerlo bajo el de agresor y no cayendo en demonizar a un niño/a o grupo, ofreciendo a todos/as las mismas oportunidades. En este sentido las asambleas son una oportunidad para que la clase en pleno sienta que tiene alguna responsabilidad en los sucesos que acontecen en su vida social, teniendo voz para discutir las situaciones de agresión y buscando caminos para su resolución: agresores, agredidos, espectadores, defensores y pacificadores en los enfrentamientos, considerando que *la agresión es un concepto no sólo descriptivo sino también evaluativo, y el carácter de ese juicio se construye socialmente* (Cerezo, 2006).

El debate sobre la convivencia y los derechos de todos y todas debería estar abierto diariamente en las aulas, en los patios de recreo, en los claustros, en los consejos escolares, en las tutorías, en las reuniones con padres y madres, en sus asociaciones, poniendo en el centro del mismo los prejuicios y las injusticias, las paradojas que nos llegan desde los medios de comunicación, la política.

Objeto de especial preocupación en el libro es el tema de las compensaciones entendidas más allá de meras sanciones y analizadas desde la óptica del establecimiento de un conjunto de reparaciones que los agresores tendrían que poner en práctica para resarcir los daños provocados, lo que les permite sentir que han recuperado el cariño de los adultos y sus compañeros/as. En este sentido acciones como arreglar un juguete que se ha roto al tirarlo al suelo en un enfado, traer las tiritas y el algodón para curar a un niño herido en un enfrentamiento, etc., y que van más allá de simplemente pedirse perdón o dar un beso de reconciliación tras una pelea cuando aun los contrincantes están malhumorados, facilitan la reflexión sobre la violencia.

En las aulas también debemos trabajar en relación a la diferencia entre acciones que producen los mismos efectos en cuanto a la intención de las mismas. No pasar por alto las manifestaciones de solidaridad espontáneas de unos para con los otros ni las injusticias que se puedan cometer, siendo conscientes de la complejidad de intervenir en los enfrentamientos cuando no se han presenciado, y de la complejidad de muchas situaciones que pudieran parecer sencillas a simple vista pero que esconden lo sucedido, como acusar a inocentes o autoculparse con toda la responsabilidad. Son muchos los ejemplos y situaciones que se muestran en el texto para que el profesorado pueda analizar lo sucedido con los niños y niñas en pos de generar una cultura de paz en las aulas.

Concepción Sánchez nos advierte que muchas de las consideraciones más extendidas tanto entre los docentes, que achacan a la vida familiar, la televisión o los videojuegos los comportamientos agresivos, como entre las familias, que culpabilizan a la escuela o a la sociedad en su conjunto como si no formaran parte consustancial de la misma, o incluso aquellas posturas que atribuyen culpas genéricas, de todos en todo, no añaden luz al problema ni desentrañan hasta donde llega la responsabilidad de cada uno/a de nosotros/as en estos asuntos.

En las aulas es valioso contar con la presencia de observadores, que pueden ser los/as propios/as compañeros/as del aula, de las prácticas docentes, desarrollar dramatizaciones con los niños y niñas, realizar evaluaciones colectivas en las que se analicen los conflictos y emociones suscitadas y se identifiquen posibles favoritismos, o el caso contrario, el de minusvalorar a ciertos niños/as o culpabilizarlos insistentemente, poniendo a cualquier niño/a en posición de ser escuchado/a, sin tomar partido a priori. Los problemas de convivencia solo se podrán ir resolviendo en la medida en que cada una de las subjetividades implicadas analicen los hechos, asumiendo la parte de responsabilidad que les corresponde; y además se trabaje de forma cooperativa entre todas ellas (Sánchez Blanco, 2007). En este contexto el análisis de imágenes y la literatura infantil cobran un relevante papel en la tarea de desmontar prejuicios y miedos. Unido a ello es necesario deshacer la imagen de chivatos que se tiene de aquellos/as que denuncian injusticias, convirtiendo las quejas individuales en problemas de todos/as, en los que todos/as estamos implicados/s y nos atañe buscar solución.

A su vez contar con actividades encaminadas al cuidado de plantas y animales representa una oportunidad para reflexionar en torno al maltrato a los mismos/as, teniendo cuidado de no caer en contrasentidos por los seres vivos introducidos en los entornos escolares, ni en simplismos antinaturales, examinando cuestiones como el abandono de mascotas o la utilización de algunos términos como 'bichos' que parecen disminuir los maltratos que puedan sufrir, en este caso, los

insectos. En esta línea analizar y discutir qué papel suelen tener animales como lobos, hienas o buitres en los cuentos e historias infantiles y los estereotipos a los que responden generan oportunidades en la construcción de un conocimiento crítico en los niños y niñas que les alejará de miedos infundados hacia éstos. Es fundamental trasladar dicho cuidado a los compañeros y compañeras y al resto de docentes, alcanzando, como señala Heike Freire (2011) *la conciencia del vínculo con el resto de seres vivos y con el ciclo de la vida*.

Los niños y niñas deben ir ganando autonomía en la gestión de la vida social de la escuela, de manera que sean capaces frenar las agresiones que pueden presenciar más allá de avisar al/la docente de lo que está ocurriendo. Aprender a escuchar a sus compañeros/as para que no sea únicamente la voz del/la docente la valiosa. Todo ello, como resalta la autora, puede trabajarse en la asambleas, en las que el/la docente asume un papel de mediador y transmite una imagen de bondad y no de malicia de los comportamientos de los niños/a, al tiempo que facilita la reflexión sobre las consecuencias de las acciones para que tomen conciencia de las mismas y las sopesen, ya que este proceso les puede servir de freno de aquellas de las que se pueden sentir apenados/as si las realizan.

Es valioso poner en situación de vivir la experiencia del agredido en cuanto a su potencialidad para reflexionar sobre las consecuencias de los actos agresivos. En esta Concepción línea Sánchez analiza el uso de la estrategia conocida como *la silla de pensar*, que si bien puede ayudar en esos procesos reflexivos, puede entenderse como un simple acto individual que no facilita la posterior discusión colectiva tan necesario pues, como ya se ha expuesto en varias ocasiones, los otros/as están presentes en las causas y consecuencias de las agresiones. Debe entenderse siempre como una oportunidad de transformar y mejorar la situación y no como un castigo.

La autora nos anima a revisar ciertas ideas docentes relacionadas con intentos bienintencionados de amortiguar las diferencias económicas, fuente de enfrentamientos y discriminaciones, como defender la utilización de uniformes escolares, olvidando que dichas rivalidades también pueden reproducirse a través del *marquismo* de la vestimenta, de los juguetes o de multitud de objetos. Dichos uniformes además de cumplir una función gregaria, pues hacen de distintivo de grupo, no evitan los conflictos de clase pues no ocultan las diferencias económicas. Antes de ignorar tales desigualdades la escuela tendría que hacerlas visibles desde una perspectiva crítica con objeto de convertirlas en motivo de discusión con los pequeños y pequeñas.

Coincidimos con la autora en señalar la relevancia del compromiso del profesorado con la mejora constante y la consideración de la reflexión sobre la propia práctica desde el desarrollo profesional (Margalef, Canabal e Iborra, 2006; Canabal y García, 2010), que nos lleve a cuestionarnos nuestras propuestas docentes: ¿generamos espacios de reflexión? ¿nos centramos en el trabajo de actitudes y valores? ¿no nos estaremos olvidando de lo fundamental? ¿respetamos a nuestro alumnado, le permitimos participar en decisiones que le atañen? ¿nos importan nuestros estudiantes? ¿nos perciben como amigos o como enemigos? ¿estamos formando a una ciudadanía participativa, responsable?

Tampoco debemos caer en reduccionismos que vinculen los asuntos de convivencia a cuestiones meramente disciplinares y a los que se responde con expulsiones, unidas en muchas ocasiones a etiquetas difíciles de eliminar para sus protagonistas. La reelaboración conjunta de los documentos del centro que abordan estas cuestiones debe ir encaminada a ofrecer un marco en el que temas tan relevantes como el funcionamiento de los órganos de participación, los grados de participación que fomentan o los derechos y deberes de los distintos agentes implicados sean el foco de atención: todos tenemos que implicarnos en las posibles soluciones ya que todos tenemos parte de responsabilidad en el surgimiento de los problemas, tal y como apuntan en su reciente obra Fuensanta Cerezo, Ángel Calvo y Consuelo Sánchez (2011), centrada en niveles educativos

superiores pero con propuestas que se pueden adaptar a la etapa de Infantil. Y al mismo tiempo estar atentos a las denuncias de situaciones de exclusión que a veces manifiestan los/as estudiantes mediante caminos que pueden ser poco legítimos pero que deben ser recogidos en la intención de buscar estrategias de cambio.

Concepción Sánchez finaliza la obra señalando la escasa valoración que tiene el profesorado de educación infantil que se siente infravalorado por las administraciones, los/as docentes de otras etapas y las familias, como señalamos en un diario hace algún tiempo varias profesoras de la UAH (Sevillano, 2010), quienes en ocasiones siguen viendo únicamente su función asistencial, cuasi *recreativa*, sin valorar la educativa que realizan, con el agravante de contar con ratios elevadas y espacios inadecuados, demandas ante las que la administración permanece impasible.

Nos queda por afrontar el reto de revisar las propias relaciones sociales en los equipos educativos, de explorar con la infancia las diversas frustraciones que les provoca diariamente la escuela o cuestiones como reflexionar en torno a la situación de privilegio en la que nos encontramos como docentes en relación a algunos alumnos y alumnas, así como la imagen que estamos ofreciendo y los valores que transmitimos con nuestra indumentaria, con el transporte que utilizamos para ir a la escuela, etc., ya que como la propia Concepción indica *la docencia es una actividad con un gran calado moral, en parte por la necesidad que tiene de no incurrir en contradicciones entre los discursos que sostiene y las prácticas que desarrolla.*

Como señala en su tesis doctoral Tessie Torres, dedicada al estudio de la violencia escolar en centros de educación infantil en España y en México, “en ocasiones las instituciones educativas pueden contribuir a la agresividad con un reglamento punitivo que no ha sido elaborado democráticamente con la colaboración de representantes de toda la comunidad educativa, mediante una organización pedagógica rígida, un currículum escolar inflexible, métodos de disciplina autoritarios, preferencia o rechazo de ciertos estudiantes, actitudes negativas del profesorado, malas relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, el currículum oculto (los sistemas de comunicación, las formas de poder y los estilos de convivencia que discurren por debajo del control educativo), la cultura del silencio, la impunidad, el restar importancia a los conflictos infantiles, la insensibilidad del profesorado...”

Gran parte de la responsabilidad y, al mismo tiempo, de las oportunidades de resolución pacífica de los conflictos residen en las situaciones que generemos en las escuelas para lograr la búsqueda compartida de soluciones alejadas de la violencia. Por ello, como se señala desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, es necesario mejorar la calidad del sistema educativo mejorando la convivencia desde una perspectiva integral, lo que supone luchar contra el fracaso escolar y la mejora de la convivencia desde cada una de las situaciones y estrategias que se desarrollan en las escuelas, proporcionando al profesorado las condiciones necesarias para dicho desarrollo y ayudando al alumnado a encontrar su lugar en la escuela como contexto de aprendizaje y de convivencia (Díaz-Aguado, Martín y Martínez, 2010).

En este sentido reconocer en las aulas los derechos básicos humanos y del niño son una vía para aumentar la participación de los(as) estudiantes (Martínez, 2010), promoviendo propuestas educativas alejadas de cualquier tipo de exclusión. Para ello es condición imprescindible cuidar el componente afectivo, generando contextos formativos cercanos basados en la confianza mutua que impulsen el aprendizaje autónomo, preserven los procesos comunicativos y permitan escuchar la voz de los(as) estudiantes, considerando la influencia pedagógica, el apoyo a la reflexión en la acción así como la creación de comunidades de aprendizaje, incorporando la sensibilidad pedagógica en nuestro desarrollo profesional y vinculándola a procesos de colaboración.

Bibliografía

- Canabal, C. (2007). *Innovar en educación infantil: el castellano y la lengua de signos española conviviendo en la escuela*. Tesis Doctoral. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. Recuperado el 22 de marzo de 2012, de <http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/2204>
- Canabal, C. y García. M. D. (2010). Comunidades de aprendizaje: ¿es posible un cambio en la cultura profesional? en *I Congreso Internacional: Reinventar la profesión docente*. Málaga, 8 al 10 de noviembre. Recuperado el 22 de marzo de 2012, de http://www.doe.uma.es/contenidos/otros.action?id=5&wrapper=otros&request_locale=es
- Cerezo, F. (2006). *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F.; Calvo, A. R. y Sánchez, C. (2011). *Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying. Concienciar, informar, prevenir*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M. J.; Martín, J. y Martínez, R. (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. Desde las perspectivas del alumnado, el profesorado, los Departamentos de Orientación y los Equipos Directivo*. Madrid: MEC. Recuperado el 22 de marzo de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=13567>
- Díez, M^a C. (2008). Aprender desde adentro. Una didáctica de la cotidianidad en educación infantil. En A. de la Herrán y J. Paredes (coords.). *La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. pp. 108-120. Madrid: McGraw-Hill.
- Freire, H. (2011). *Educación en verde. Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*. Barcelona: Graó.
- Margalef, L.; Canabal, C. e Iborra, A. (2006). Transformar la docencia universitaria: una propuesta de desarrollo profesional basada en estrategias reflexivas. *Perspectiva Educativa*, 1, 73-89.
- Martínez, J. B. (2010). El curriculum como espacio de participación. La democracia escolar ¿es posible? En J. Gimeno (comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*, pp. 162-179. Madrid: Morata.
- Maturana, H. (2008). *El sentido de lo humano*. Buenos Aires: Granica.
- Palou, S. (2007). La vivencia emocional de la infancia. En M. Anton (coord.). *Planificar la etapa 0-6. Compromiso de sus agentes y práctica cotidiana*, pp. 57-68. Barcelona: Graó.
- Ponce, M^a I. y Hernández, P. (2005). Proyecto bilingüe y bicultural de educación compartida de niños y niñas sordos y oyentes en la escuela de educación infantil 'Piruetas'. En T. Andrés, A. I. Peña y V. Santiuste (coords.). *Necesidades educativas específicas y atención a la diversidad*, pp. 239-257. Madrid : Dirección General de Promoción Educativa.
- Sánchez Blanco, C. (2006). *Violencia física y construcción de identidades. Propuestas de reflexión crítica para las escuelas infantiles*. Barcelona: Graó.
- (2007). Educación infantil y mercado: dilemas y desafíos. *Revista Cooperación Educativa: Kikirikí*, 87. pp. 9-16.
- (2009). Violencia física: identidades corporales. En N. D. Durán y M. P. Jiménez (coords.). *Cuerpo, sujeto e identidad*. México: Plaza y Valdés.
- Sevillano, E. (2010). Una guardería con cimientos. Reportaje: Niños. *El País*, 12 de septiembre. Recuperado el 22 de marzo de 2012, de http://elpais.com/diario/2010/09/12/eps/1284272820_850215.html
- Torres, J. (2010). *La justicia curricular El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Torres, T. G. (2011). *El tratamiento educativo de la violencia en la educación infantil*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense. Recuperado el 22 de marzo de 2012, de <http://eprints.ucm.es/12678/>

Acerca de la autora del libro: Concepción Sánchez Blanco es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid y desde 1995 Profesora Titular en el Departamento de Pedagogía y Didáctica (Área de Didáctica) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña en España. Ha participado en el desarrollo de proyectos de investigación referidos a la exclusión social, la violencia y la educación en la infancia desde diversas instituciones como la Universidad Complutense, la Universidad de East Anglia y la Universidad de A Coruña. Ha escrito varias obras referentes a la equidad y la exclusión, así como a la violencia en educación infantil, al tiempo que se encargaba de organizar y coordinar las diversas ediciones de las *Jornadas sobre Educación Infantil: investigación-acción e innovación educativa* que se desarrollan desde hace algunos años en la Facultad de Educación de la UDC.

Dirección: Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Elviña s/n 15071 A Coruña (España).
concha@udc.es

Acerca de la autora de la reseña: Cristina Canabal García es Licenciada en Ciencias de la Educación (1997) por la Universidad Complutense de Madrid, así como Doctora en Psicopedagogía por la Universidad de Alcalá (2007). En la actualidad es Profesora Contratada Doctora del Departamento de Didáctica de la Universidad de Alcalá en el área de Didáctica y Organización escolar, Coordinadora General del Programa de Formación del Profesorado y Desarrollo de la Innovación Docente e integrante del Grupo de Investigación «FIT» (Formar, Indagar, Transformar) y del Grupo de Innovación «Innovación curricular y aprendizaje crítico». Ha participado en el desarrollo de proyectos de investigación referidos a la inclusión de alumnado sordo en educación infantil, a la accesibilidad de la enseñanza universitaria para las personas con discapacidad, la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje y la evaluación de competencias en educación superior. Colabora en la organización de las diversas ediciones de los *Encuentros de Innovación en Docencia Universitaria* (EIDU) que se desarrollan desde hace algunos años en la UAH.

Dirección: ICE - Colegio de León. C/Libreros, 21. 28801 Alcalá de Henares (Madrid, España).
cristina.canabal@uah.es

El copyright es retenido por el/la autor/a quien otorga el derecho de primera publicación a
Reseñas Educativas/Education Review

<http://edrev.info>



Editores

Gustavo E. Fischman
fischman@edrev.info

Gene V Glass

glass@edrev.info

Melissa Cast-Brede

cast-brede@edrev.info