



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SORIA

Grado en Educación Infantil

TRABAJO FIN DE GRADO

Tiempo y espacio en Educación Infantil: hacia una pedagogía más lenta, estética y consciente

Presentado por Alicia Abadín Carcedo

Tutelado por: Susana Gómez Redondo

Soria, 18 de junio de 2025

RESUMEN

El presente trabajo de investigación analiza el tiempo y el espacio como dimensiones clave en el proceso educativo en la etapa de Educación Infantil, con el objetivo de comprender su influencia en el bienestar, la atención y el desarrollo de los niños. El marco teórico aborda conceptos como la educación lenta, la neuroarquitectura, la sensibilidad estética, la topofilia o el pensamiento pedagógico de figuras como Fröbel, Montessori y las escuelas de Reggio Emilia. A partir de un enfoque cualitativo e interpretativo, se combina una revisión teórica rigurosa con un trabajo empírico basado en entrevistas en profundidad a especialistas de distintas disciplinas (psicología infantil, arquitectura y didáctica) y en un grupo focal con maestras en activo. Los resultados revelan una clara desconexión entre los ideales pedagógicos defendidos por los profesionales y la realidad cotidiana de los centros educativos, marcada por ritmos acelerados, sobrecarga de estímulos y espacios poco pensados desde una mirada pedagógica. Se subraya, por tanto la necesidad de promover espacios vivos, armónicos y acogedores, donde haya lugar para el juego libre, el silencio y la contemplación, aspectos claves para una educación más humana.

PALABRAS CLAVE

Organización espacial, tiempo educativo, estímulos, silencio, topofilia, neuroarquitectura.

ABSTRACT

The present research work explores time and space as key dimensions in the educational process at the Early Childhood Education stage, with the aim of understanding their influence on the well-being, attention and development of children. The theoretical framework addresses concepts such as slow education, neuroarchitecture, aesthetic sensitivity, topophilia or the pedagogical thinking of figures such as Fröbel, Montessori and the Reggio Emilia schools. From a qualitative and interpretative approach, a rigorous theoretical review is combined with empirical work based on interviews with specialists from different disciplines (child psychology, architecture and didactics) and a focus group with active teachers. The results reveal a clear disconnection between the pedagogical ideals defended by professionals and the daily reality of schools, marked by accelerated rhythms, overload of stimuli and spaces poorly designed from pedagogical point of view. The need to promote living, harmonious and welcoming spaces, where there is opportunity for free play, silence and contemplation, key aspects for a more humane education, is therefore underlined.

KEYWORDS

Spatial organization, educational time, stimuli, silence, topophilia, neuroarchitecture.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	1
2. OBJETIVOS	3
4. MARCO TEÓRICO	3
4.1. El espacio educativo desde una perspectiva pedagógica	3
4.2. Educación lenta: tiempo y espacio	8
4.3. Topofilia y el lazo afectivo con el entorno	11
4.4. Neuroarquitectura, sobreestimulación y silencio	13
4.5. Sensibilidad estética y educación.....	16
4.6. Evaluación.....	18
4. METODOLOGÍA	19
5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	21
5.1. Tiempos y ritmos escolares.....	21
5.2. Silencio, descanso y espera.....	24
5.3. Organización del espacio escolar.....	27
6. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	33
7. CONCLUSIONES.....	34
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	36
9. ANEXOS.....	39
9.1. Transcripción grupo focal	39
9.2. Transcripción investigador experto en didáctica	52
9.3. Transcripción entrevista psicóloga Verónica Pérez.....	69
9.4. Entrevista arquitecta Nuria Vilchez Sánchez.....	75

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Vivimos una nueva realidad cultural en la que la infancia se ve cada vez más atrapada en una lógica de urgencia constante (Ritscher, 2017). Esta preocupación en torno al tiempo y los ritmos acelerados ha cobrado especial relevancia a raíz de la pandemia de la COVID-19, un acontecimiento que dio lugar a múltiples discursos sobre la necesidad de desacelerar la vida social y repensar profundamente cómo habitamos el tiempo en nuestra vida cotidiana (Torres y Gros, 2022).

En este contexto, diversos autores advierten que las infancias actuales están perdiendo tanto el tiempo simbólico como el tiempo real necesario para su desarrollo, como consecuencia de la aceleración vital, la presión por la productividad y la invasión del tiempo infantil por parte del mundo adulto (Mendes dos Santos et al., 2021). Esta presión por producir más en menos tiempo no es un fenómeno aislado, sino que forma parte de un modelo social más amplio, profundamente condicionado por la lógica del consumo. Desde la segunda mitad del siglo XX, se ha consolidado como el eje organizador de las sociedades occidentales, hasta el punto de que hoy hablamos abiertamente de una auténtica sociedad de consumo (Sáenz de Ugarte, 2019).

Esta mentalidad productivista ha traspasado el ámbito económico y ha alcanzado también nuestras formas de habitar y diseñar los espacios. Como señala Mombiedro (2022), el materialismo exacerbado no solo ha transformado los vínculos con los objetos, sino también las relaciones sociales, la relación con uno mismo y el modo en que nos vinculamos con el entorno físico.

La escuela no queda al margen de esta realidad, donde cada decisión pedagógica comunica, de manera implícita, nuestra concepción de la infancia, nuestra identidad como docentes y la idea de educación que sostenemos (Márquez-Román y Soto, 2021). En este sentido, la velocidad y el consumismo actuales obligan a revisar críticamente la idea de productividad en la escuela tal y como lo plantea Ritscher (2017): la escuela no debería ser una fábrica de conocimientos, sino una comunidad de vida.

En coherencia con esta mirada crítica, resulta esencial detenerse en la reflexión sobre los tiempos y espacios escolares, dimensiones que durante años han sido consideradas como elementos secundarios o meramente decorativos, y que con frecuencia se han asumido como condiciones dadas, sin mayor cuestionamiento (Bondioli y Nigito, 2011). Sin embargo, como señalan estos autores, es imprescindible reconocer que estos aspectos influyen directamente en los procesos educativos, ya que pueden condicionar, favorecer o dificultar el desarrollo y el aprendizaje de los niños.

Este Trabajo Fin de Grado pretende contribuir a la reflexión sobre cómo repensar el tiempo y el espacio no como meros marcos donde se sitúa la enseñanza, sino como condiciones

esenciales para una educación de calidad. La elección de este tema responde, en primer lugar, a una preocupación práctica surgida en el contexto de la formación docente y de la experiencia en centros educativos. Esa preocupación inicial da lugar a un planteamiento conceptual. A partir de este, se construye el marco teórico basado en distintas perspectivas sobre la relación entre espacio y tiempo en Educación Infantil. En primer lugar, se analiza la evolución del diseño de los espacios escolares desde una mirada pedagógica, revisando cómo distintas concepciones educativas a lo largo de la historia han influido en la forma de organizar y habitar el aula. A continuación, se incorpora la propuesta de la educación lenta, que invita a repensar los ritmos escolares y a valorar el tiempo pausado, la espera y la contemplación como dimensiones esenciales del aprendizaje infantil. Desde un enfoque más afectivo, se introduce el concepto de topofilia y se aborda la sensibilidad estética como un componente clave del entorno educativo. Finalmente se profundiza en los aportes de la neuroarquitectura, una disciplina emergente que investiga cómo los elementos físicos del espacio inciden directamente en el sistema nervioso, influyendo en la atención, el bienestar y el aprendizaje.

Tras el desarrollo del marco teórico, se lleva a cabo un marco empírico, orientado a dar respuesta a los objetivos planteados en este trabajo a través del análisis de las voces de diversos perfiles profesionales: maestras en activo, una psicóloga infantil, una arquitecta especializada en entornos escolares y un investigador experto en didáctica. Mediante un enfoque cualitativo, se profundiza en las tensiones existentes entre las prácticas educativas reales y los ideales pedagógicos, así como en las posibilidades de transformación que surgen al adoptar una mirada más crítica y consciente sobre el tiempo y el espacio en la educación infantil.

Esta investigación se justifica no solo por su pertinencia pedagógica, sino también por su alineación con las competencias que se deben adquirir a lo largo de los estudios de Educación Infantil. En particular, conecta con competencias como el conocimiento y la comprensión aplicada de la terminología educativa, de las principales técnicas de enseñanza-aprendizaje, así como de los rasgos estructurales de los sistemas educativos. A lo largo del desarrollo del trabajo se ejercita la capacidad de reconocer, analizar y valorar críticamente buenas prácticas pedagógicas, especialmente en lo que respecta a la organización del tiempo y del espacio en Educación Infantil. Asimismo, se demuestra la competencia para integrar información procedente de diversas fuentes, interpretarla con criterio y emitir juicios fundamentados, incluyendo reflexiones de índole social, científica y ética en relación con el bienestar infantil, la inclusión y la sostenibilidad. El proceso de investigación también pone en práctica la búsqueda eficaz de información en fuentes primarias y secundarias, el análisis riguroso de datos y la elaboración de conclusiones pertinentes y argumentadas. Este trabajo implica, además, una actitud crítica, ética y comprometida con una educación integral, y contribuye al desarrollo de competencias específicas como la capacidad para reflexionar sobre las prácticas escolares, identificar barreras

que afectan al aprendizaje y atender las necesidades del alumnado desde un enfoque respetuoso. Por último, la experiencia investigadora potencia habilidades para relacionar teoría y práctica, fomentar el aprendizaje autónomo y cooperativo, y comunicar los hallazgos de manera clara y coherente tanto a públicos especializados como no especializados.

2. OBJETIVOS

Objetivo general: Investigar la influencia del tiempo y el espacio en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Infantil, explorando si su organización y gestión puede afectar al bienestar, la atención y el desarrollo de los niños.

Objetivos específicos:

OE1: Comprender cómo se perciben, organizan y gestionan el tiempo y el espacio docentes en el aula de Infantil.

OE2: Reflexionar sobre la posible relación entre conceptos como aceleración educativa y calidad del aprendizaje, indagando si la posible sobrecarga de contenidos y actividades impacta en el bienestar y desarrollo infantil.

OE3: Identificar elementos clave para repensar el diseño de los espacios escolares desde una perspectiva más lenta, estética, y centrada en el bienestar infantil.

4. MARCO TEÓRICO

Los espacios y tiempos en la Educación Infantil se conciben no solo como escenarios físicos donde se desarrollan las actividades escolares, sino como entornos con una clara intencionalidad pedagógica, dotados de valor simbólico y una profunda carga emocional. A través de un recorrido por distintas corrientes pedagógicas, modelos educativos, aportes filosóficos y hallazgos recientes de la neurociencia, se analiza cómo la configuración del espacio y del tiempo influye directamente en la experiencia del niño, su desarrollo integral y su relación con el entorno. Esta revisión crítica permite contextualizar el trabajo dentro de una perspectiva que reivindica una educación más humana, estética y respetuosa con los ritmos infantiles, y sienta las bases para comprender la importancia de evaluar y repensar los ambientes escolares como elementos activos del proceso educativo.

4.1. El espacio educativo desde una perspectiva pedagógica

A lo largo de la historia, los espacios educativos han ido transformándose en función de las necesidades sociales y los avances pedagógicos de cada época. Los espacios no solo son parte

esencial del sistema, sino que, al observarlos, permiten identificar con facilidad el modelo educativo al que se aproximan.

El origen de la educación infantil en el siglo XIX estuvo marcado por un enfoque asistencial y caritativo, impulsado principalmente por la Iglesia para cuidar a los hijos de las clases trabajadoras. Posteriormente, con la Revolución Industrial y el aumento del trabajo femenino, surgió la necesidad de desarrollar movimientos sociales en favor de la protección infantil, lo que llevó a estructurar la educación infantil y a la creación de escuelas de párvulos para menores de seis años (Colmenar y Martínez, 2022; Sanchidrián, 2022).

En España, las primeras escuelas de párvulos, surgidas en la primera mitad del siglo XIX, se inspiraron en modelos franceses e ingleses, y entre las figuras más destacadas en su implantación se encuentra Pablo Montesino, médico y político liberal. Fue uno de los primeros en defender que la educación debía comenzar en la infancia temprana, no solo con fines asistenciales, sino también para fomentar el desarrollo moral, físico e intelectual de los niños (Delgado, 2024; Sanchidrián, 2022).

Montesino (1840), mostró su preocupación por el diseño del espacio escolar, considerándolo un componente digno de ser analizado y organizado con criterios pedagógicos. A su juicio, una escuela de párvulos debía estar compuesta por una sala de tamaño adecuado al número de alumnos, un patio o prado contiguo para el juego al aire libre, un cobertizo para protegerse en caso de mal tiempo, así como servicios diferenciados para niños y niñas, y una vivienda para el maestro. En cuanto al aula, debía contar con bancos corridos y, sobre todo, una gradería, su elemento más representativo. En ella se sentaban los niños (hasta 200 alumnos) frente al maestro, lo que permitía mantener el orden y facilitar los ejercicios comunes. Se establecía una medida estándar para estas gradas: ocho pulgadas de altura y un pie de largo por niño, dejando espacio libre en los extremos para permitir el movimiento sin romper la formación. No había más mesas que la del maestro, ni más sillas que las reservadas para los visitantes.

El mobiliario era muy austero. No había mesas ni sillas individuales para los niños, que debían permanecer sentados, atendiendo y repitiendo lecciones, sin interactuar manualmente con materiales, salvo una pequeña excepción: pizarras individuales para los más avanzados, que les permitían practicar escritura o cálculo sencillo desde sus asientos. Excepto esto, todo el material era colectivo y estaba en manos del maestro, como el ábaco o la pizarra de pared (Montesino, 1840).

Aunque Montesino detalló con precisión cómo debía ser la escuela ideal en su *Manual para los maestros de escuelas de párvulos* de 1840, en la práctica, durante el siglo XIX en España, no se construyeron escuelas específicamente diseñadas para párvulos. La mayoría funcionaban en casas particulares adaptadas, a menudo prescindiendo de tabiques para crear espacios más amplios, y, en ocasiones introducían una gradería (Sanchidrián, 2022).

A pesar de que la mayor parte de las historias de la educación los abordan como planteamientos sucesivos, como si el segundo fuera una mejoría o evolución del primero, Montesino (1781–1849) y Fröbel (1782–1852) fueron coetáneos y, sin embargo, las características materiales que defienden son muy diferentes (Sanchidrián, 2013).

Fröbel eligió el término "Jardín de Infancia" (Kindergarten) con una intención simbólica y pedagógica muy clara. Por un lado, veía a los niños como pequeñas plantas que necesitaban un entorno adecuado para crecer y desarrollarse de forma natural; por otro, concebía el jardín como un espacio real en el que debía tener lugar la acción educativa (Lahoz, 2010).

Su propuesta fue revolucionaria porque introdujo por primera vez un entorno educativo pensado desde la perspectiva del niño, con materiales y mobiliario diseñados específicamente para su desarrollo. Las aulas se organizaban en áreas temáticas, con mesas y sillas adaptadas, materiales de madera, colores vivos y espacios exteriores como jardines o patios, donde los niños podían moverse libremente y desarrollar su aprendizaje en contacto con la naturaleza (Colmenar y Martínez, 2022). Así, el aula no se concebía como un recinto cerrado, sino como una parte de un ecosistema educativo más amplio que incluía el patio y el jardín como extensiones naturales del aprendizaje. En esta visión, el contacto con la naturaleza no era un complemento recreativo, sino una parte esencial del proceso educativo. El jardín ofrecía un entorno lleno de estímulos naturales que despertaban la curiosidad, el asombro y la observación activa (Colmenar y Martínez, 2022).

Esta concepción del aula rompía con el modelo rígido y masificado de las escuelas tradicionales. El espacio escolar debía ser abierto, dinámico, flexible, y permitir todas las formas posibles de expresión, percepción y relación. La oportunidad de realizar actividades como plegar, recortar, pegar o colorear, así como manipular objetos para construir, deconstruir e imaginar amplía enormemente las posibilidades de aprendizaje. Esto representa un cambio respecto al modelo de Montesino, centrado casi exclusivamente en la repetición y la memorización, y permite que los niños se liberen de la pasividad impuesta por la disposición tradicional del aula en forma de gradería (Lahoz, 2010).

El espacio escolar que diseñó Fröbel no sólo implicaba diferentes relaciones entre el niño y el espacio, sino también entre el niño y la maestra y entre los mismos alumnos. La maestra, por su parte, pasaba a tener un rol distinto: ya no era solo una transmisora de conocimientos, sino una guía, una cuidadora, una 'jardinera' que acompañaba y estimulaba el desarrollo de cada niño (Delgado, 2024). Un aspecto que demuestra esta visión y que difiere del aula de Montesino es la ausencia de un mobiliario específico para la maestra. En las ilustraciones de los *kindergarten* se la muestra sentada junto a los niños o en una silla baja. Esta disposición elimina la imagen de autoridad que tradicionalmente se asociaba con elementos como la tarima o el escritorio del profesor (Lahoz, 2010).

Sin embargo, la implementación del modelo fröbeliano en España no fue sencilla. Los materiales, especialmente los dones, eran caros y difíciles de fabricar. No fue hasta bien entrado el siglo XX que el mobiliario específico para párvulos empezó a generalizarse, y el método Fröbel, despojado en muchos casos de su filosofía original, pasó a formar parte de la corriente de la Escuela Nueva. Aun así, su legado fue profundo: los niños dejaron atrás la pasividad de la gradería para participar activamente en el aula; se incorporaron materiales que fomentaban el desarrollo integral a través del juego; se reconoció el valor del espacio exterior como entorno educativo, y la figura del niño pasó a ocupar el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Colmenar y Martínez, 2022; Martínez 2022).

Durante finales del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, la educación experimentó una profunda transformación tanto en el plano teórico como en el práctico. La renovación pedagógica y metodológica trajo consigo la aparición de nuevos enfoques como la paidología, el higienismo, y figuras como Ellen Key. En este contexto surgió un movimiento pedagógico innovador conocido como la Escuela Nueva, que supuso una ruptura con los métodos tradicionales y autoritarios imperantes hasta ese momento. Este movimiento puso al niño en el centro del proceso educativo, reconociéndolo como un ser activo, curioso y capaz de construir su propio conocimiento a través de la experiencia, la exploración y la interacción con el entorno (Martínez 2022). Se trata de una época con numerosos cambios e influencias pero por las dimensiones del trabajo se mencionan solo algunos de ellos.

El primero que destaco en este trabajo, por la naturaleza del enfoque y su relevancia para la temática abordada, es Célestin Freinet, quien consideraba que la educación tradicional convertía al niño en un ser pasivo. Para contrarrestar esto, desarrolló un método basado en talleres, con actividades prácticas y significativas, que todavía hoy está presente en muchas aulas. Su propuesta transformó el ambiente del aula en un espacio dinámico, participativo y cooperativo, en el que los niños podían expresarse libremente y aprender a través del trabajo compartido (Delgado, 2024; Martínez 2022).

Siguiendo esta línea de pensamiento, María Montessori impulsó otra gran transformación en la concepción del aula y del papel del educador. A partir de su observación del desarrollo infantil, llegó a la conclusión de que el aprendizaje se produce de forma más eficaz cuando el niño puede elegir libremente sus actividades dentro de un entorno preparado. Así, diseñó espacios cuidadosamente organizados, con materiales específicos, naturales y autocorrectivos, que favorecen la autonomía y el desarrollo integral. Bajo esta mirada, el aula deja de ser un lugar rígido y uniforme para convertirse en un espacio ordenado, cuidado estéticamente y estimulante, donde cada elemento tiene un propósito. Su concepto de ambiente preparado se extendía a todos los elementos de la clase, desde la disposición espacial, el mobiliario, la iluminación y los

materiales didácticos hasta la atmósfera de orden, limpieza y serenidad (Delgado, 2024; Nair, 2016; Sanchidrián, 2013).

Además, rechazó los antiguos pupitres y graderías y los sustituyó por muebles individuales y transportables: mesas, sillas y sillones ligeros, armarios bajos con numerosos cajones, y espacios que permitieran la entrada y salida libre del aula (Delgado, 2024).

En esta misma línea de innovación, es relevante mencionar la influencia de Loris Malaguzzi, quién, justo después del final de la Segunda Guerra Mundial, en la ciudad de Reggio Emilia, comenzó a desarrollar su pedagogía en la que entiende el espacio como un “tercer maestro”, junto al docente y al grupo de iguales. Esta idea transforma radicalmente la manera de entender el aula: lejos de ser un contenedor neutro o rígido, el ambiente se convierte en un agente educativo por derecho propio. Cada rincón, cada elemento del entorno está cuidadosamente pensado para estimular la curiosidad, favorecer la investigación, permitir la expresión y promover el diálogo (Hoyuelos, 2020; Martínez, 2022).

Malaguzzi afirmaba que “los espacios son activadores del aprendizaje y pueden apoyar y alimentar algunos tipos de aprendizaje que no se basan únicamente en la información, lo que permite que se creen conexiones” (Malaguzzi, 2008, como se citó en Martínez, 2021). Por ello, los ambientes están equipados con materiales naturales, abiertos y polivalentes, dispuestos de forma accesible para los niños, con el objetivo de fomentar su autonomía y su capacidad de elección. El mobiliario ligero, las superficies amplias, la luz natural, los espejos, las transparencias y la presencia del arte no son detalles decorativos, sino herramientas pedagógicas que invitan a la observación, la expresión y el pensamiento crítico. El ambiente preparado, en este enfoque, implica mucho más que una disposición estética o funcional del espacio. Supone una organización deliberada de los tiempos, de las relaciones y de los recursos (Delgado, 2024; Gutiérrez, 2024).

En el contexto educativo actual continúa la reflexión y la innovación en torno a los espacios y tiempos del aprendizaje. Un claro ejemplo de esta evolución es el modelo pedagógico de la Bosquescuela, que llegó a España en 2010 de la mano de Philip Bruchner. La primera escuela al aire libre bajo este modelo se inauguró en 2013 en la Sierra Norte de Madrid, ofreciendo una educación integral para niños de 3 a 6 años (González, 2013).

Uno de los elementos más distintivos de este modelo es la ausencia de aulas donde el entorno natural se convierte en el verdadero espacio de aprendizaje. Aunque no se cuenta con instalaciones escolares al uso, sí existe una estructura de apoyo tipo cabaña o refugio. Estas construcciones respetan la estética del entorno, utilizando materiales naturales como la madera y priorizando la belleza arquitectónica y la armonía con el medio (González, 2013).

A pesar de estas iniciativas, Francesco Tonucci (2019) plantea una crítica profunda al modelo tradicional de escuela que predomina en la mayoría de países occidentales. Según explica, en la escuela, se asume que los niños llegan para aprender aquello que no saben, y que el maestro,

como figura que sí posee el conocimiento, está ahí para enseñarles. Este modelo de pensamiento ha condicionado la organización del espacio escolar, que tiende a reproducirse de forma casi idéntica en todos los centros: aulas homogéneas, con pupitres alineados o que ocupan la mayoría del espacio, sillas, una pizarra, y pasillos vacíos conectando espacios. Señala que esta disposición recuerda a otros entornos cerrados y autoritarios como cárceles, conventos o cuarteles. Esta es una condición antinatural y poco productiva que dificulta la participación activa y el aprendizaje significativo (Tonucci, 2019).

Todo lo anterior abre el camino a reflexiones profundas sobre los ritmos, los tiempos y las condiciones en las que se produce el aprendizaje. En este marco surge la educación lenta, un enfoque que invita a repensar no solo el espacio, sino también la velocidad con la que educamos y vivimos.

4.2. Educación lenta: tiempo y espacio

Para entender el origen de la educación lenta como enfoque pedagógico es imprescindible remontarse a 1986, cuando la apertura de un restaurante McDonald's en la emblemática Plaza de España de Roma provocó un fuerte rechazo social. La oposición no solo respondía a una cuestión gastronómica y de espacio, sino a una crítica más profunda hacia la creciente globalización y aceleración del estilo de vida. En este contexto, el periodista y activista Carlo Petrini lanzó el movimiento *Slow Food*, como defensa de una alimentación basada en la calma, la calidad, la tradición y el disfrute compartido (Newport, 2024; Slow Food Foundation, s. f.)

Con el tiempo fueron surgiendo iniciativas inspiradas por esa misma filosofía, como *Città Slow*, que busca ciudades más habitables y humanas; *Slow Medicine*, que reivindica una atención médica centrada en el cuidado y no solo en la enfermedad; *Slow Media* y *Slow Cinema*, que invitan a consumir contenidos con mayor atención y profundidad, alejados del ritmo vertiginoso del mundo digital; o *slow productivity*, que en el ámbito laboral apuesta por hacer menos, pero con mayor calidad y significado (Domènech, 2009; Honoré, 2005; Newport, 2024).

En conjunto, los movimientos *slow* comparten una misma esencia: devolver el tiempo a las personas y rescatar una forma de vida más equilibrada, en la que vivir no se reduzca a correr, producir y consumir. Esta corriente de pensamiento se introduce y se expande en el ámbito educativo a partir de las reflexiones de diversos autores contemporáneos que cuestionan el ritmo frenético de la escuela actual. Maurice Holt, en 2002, fue el primero en hablar de manera explícita sobre la educación lenta, proponiendo un modelo que se opone a la cultura educativa basada en estándares, resultados y eficiencia. Poco después, Carl Honoré (2005) denuncia la presión innecesaria a la que se somete a los niños desde edades tempranas. En 2009, Joan Domènech Francesch profundizó en este enfoque con su obra *Elogio de la educación lenta*, un texto clave

en lengua española que desarrolla los principios pedagógicos y organizativos de esta propuesta. En la misma línea, Gianfranco Zavalloni, en 2011, publicó *La pedagogía del caracol*, una invitación a transformar la escuela en un espacio más humano y pausado, donde la lentitud sea entendida como una herramienta pedagógica y ética que favorece el bienestar y el aprendizaje.

Aunque estos autores han dado forma al concepto de educación lenta tal como lo entendemos hoy, es importante reconocer a los pensadores que, sin utilizar este término, anticiparon sus principios a través de sus ideas y prácticas. Jean-Jacques Rousseau, en el siglo XVIII, ya defendía en *Emilio, o De la Educación*, una pedagogía natural que respetara los tiempos del niño y su desarrollo libre. Maria Montessori, a comienzos del siglo XX, promovió un enfoque centrado en la autonomía del niño y en ambientes cuidadosamente preparados para favorecer el aprendizaje a su propio ritmo. Por su parte, Celestin Freinet apostó por una educación basada en la experiencia, el trabajo colaborativo y los ritmos naturales del alumnado, colocando a la infancia en el centro de la práctica pedagógica. Todas estas aportaciones han influido tanto en el tiempo como en el espacio educativo.

La educación lenta parte de la premisa de que aprender es, por naturaleza, un proceso pausado, profundo y sostenido en el tiempo. En palabras de Domènech (2009), los aprendizajes significativos necesitan ser comprendidos, interiorizados y contruidos a lo largo de un recorrido vital, evitando la superficialidad que puede generar la prisa por cumplir objetivos o completar programas. Este planteamiento cobra especial relevancia en la etapa de Educación Infantil, cuando el desarrollo del niño requiere tiempos flexibles, espacios acogedores y oportunidades para explorar, equivocarse y descubrir desde su propio ritmo.

El paradigma de la educación lenta no defiende la necesidad de ir siempre despacio, sino de saber encontrar el tiempo justo para cada persona y dar el tiempo necesario a cada actividad educativa (Ritscher, 2017). Y es que el tiempo en la escuela no es ajeno al de la sociedad, sino que lo refleja directamente. Vivimos inmersos en una cultura marcada por la aceleración, en la que el tiempo se concibe desde una lógica dominada por la rapidez y la productividad. La educación sigue la lógica de consumo actual que no solo afecta a la organización del tiempo, sino que también transforma profundamente los espacios educativos (Zavalloni, 2011).

La relación entre espacio y tiempo se vuelve evidente: cuanto más comprimido está el tiempo escolar, más recargado tiende a estar el espacio. En lugar de promover entornos abiertos, flexibles y tranquilos, se generan ambientes que buscan constantemente ocupar, estimular y dirigir cada segundo de la experiencia del niño. La escuela se convierte en un escenario de rendimiento, donde el aprendizaje corre el riesgo de volverse superficial, reducido a un producto más dentro del circuito del consumo (Domènech, 2009). Según esta premisa, la escuela es un reflejo de la sociedad industrial y consumista, centrada en producir, utilizar y desechar. Como plantea Carl Honoré (2005) la escuela se ve arrastrada por esta lógica en la que los materiales didácticos son

reemplazados constantemente por otros más novedosos y donde se olvida que “menos puede ser más”.

La propuesta de la educación lenta se alinea con un principio de sostenibilidad que va más allá del ámbito ambiental. Como subraya Domènech (2009), se trata de tener en cuenta las consecuencias a largo plazo de nuestras acciones cotidianas en la escuela. Desde los materiales que elegimos hasta la manera en que estructuramos el tiempo y el espacio, todo comunica una manera de estar en el mundo.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se puede afirmar que este enfoque supone mucho más que una elección estética o funcional: implica un cambio profundo en la forma de concebir la infancia, el aprendizaje y la vida en la escuela. En contraposición al modelo educativo acelerado, en el que se prioriza la eficiencia, la productividad y la estandarización, la educación lenta reivindica una mirada más humana, sostenible y respetuosa con los ritmos vitales de cada niño. Esta transformación, pasa por imaginar aulas menos rígidas, con mobiliarios adaptados a los cuerpos y necesidades de los niños, y donde exista espacio para lo inesperado, la pausa, la conversación y la belleza. La atmósfera del aula, entonces, se convierte en un elemento educativo en sí mismo, donde la luz natural, las texturas agradables, los materiales nobles como la madera y la simplicidad estética contribuyen a generar un entorno de calma, bienestar y concentración (Ritscher, 2017; Zavalloni, 2011).

Como advierte Domènech (2009), la cantidad de vivencias educativas es inversamente proporcional al número de estímulos que percibimos y podemos asimilar. En la actualidad, la abundancia de estímulos y la escasez de tiempo hacen que muchas veces los niños no puedan disfrutar en profundidad de sus experiencias. Frente a esta situación solo quedan dos caminos: caer en la cultura del *zapping*, pasando rápidamente de una actividad a otra, o seleccionar, lo cual inevitablemente implica renunciarse: o los estímulos, o la profundidad.

En este contexto, resulta pertinente mencionar el fenómeno del *multitasking* o multitarea, cada vez más presente en la vida cotidiana. Esta práctica consiste en realizar varias tareas de forma simultánea, lo que genera una falsa sensación de eficacia. Sin embargo, lo que realmente ocurre no es un procesamiento paralelo de la información, sino una alternancia constante de la atención entre distintas actividades (Couso, 2024; Santillán, 2022).

Couso, (2024) señala que la constante alternancia de atención entre tareas incrementa la probabilidad de cometer errores y disminuye la calidad del rendimiento. Además, tiene un impacto negativo en la creatividad, provoca un mayor cansancio y afecta al funcionamiento de las redes neuronales.

Por su parte, la doctora Reynoso en el artículo de Santillán (2022) afirma que este cambio continuo de foco exige un elevado esfuerzo mental, lo que repercute negativamente en la eficiencia cognitiva y puede conducir a una saturación del sistema atencional.

Los efectos de esta sobrecarga cognitiva no son menores. Entre los síntomas más comunes se encuentran la sensación de agobio, la disminución de la capacidad de concentración, la pérdida de información relevante, una menor tolerancia emocional y una sensación persistente de fatiga mental (Santillán, 2022).

El exceso de estímulos no solo agota a los niños, también genera ansiedad. Cuando eliminamos todos los momentos de pausa, el silencio o el vacío, sentimos una necesidad compulsiva de llenarlos con cualquier cosa (Honoré, 2005). Esta hiperestimulación constante contribuye a una frustración crónica, latente en la vida moderna, que también se traslada al aula. La educación lenta nos recuerda que no todo tiene que estar planificado, que el aprendizaje también ocurre en el asombro, en la contemplación y en la espera (Ritscher, 2017).

4.3. Topofilia y el lazo afectivo con el entorno

En coherencia con la propuesta de la educación lenta surge la necesidad de repensar la relación emocional entre los niños y los espacios que habitan. Si aprender requiere tiempo, también requiere lugar: un entorno que no solo sea funcional o estéticamente agradable, sino que pueda ser sentido como propio, vivido con profundidad y recordado con afecto. Es aquí donde entra en juego la topofilia que, lejos de ser una noción abstracta, se convierte en un componente esencial para construir escuelas habitables, significativas y emocionalmente coherentes.

El concepto de topofilia, clave para comprender la dimensión emocional de los entornos educativos, tiene sus raíces filosóficas en el pensamiento de Gaston Bachelard, quien lo utiliza por primera vez en su obra *La poética del espacio* (1965). Para Bachelard, la topofilia no es simplemente una preferencia por ciertos lugares, sino una categoría poética del espíritu, una forma de percibir el espacio que trasciende su simple utilidad o geometría. Se trata de una vivencia profundamente humana en la que el espacio adquiere sentido y valor gracias a la imaginación, a los recuerdos, a los afectos. Según él, el espacio amado, aquel que ofrece protección, intimidad y refugio, se convierte en un “espacio vivido”, en oposición al espacio indiferente y medible de la física o de la geometría.

Este término fue posteriormente desarrollado por el geógrafo y pensador Yi-Fu Tuan (2007), quien define la topofilia como el lazo afectivo entre las personas y los lugares. Este vínculo emocional con el espacio no es uniforme ni se manifiesta de una sola manera: puede surgir desde una experiencia estética fugaz hasta una sensación más profunda de arraigo, memoria o pertenencia. En su obra, Tuan (2007) explora cómo las personas perciben el mundo que les rodea a través de los sentidos, de la cultura y de sus vivencias personales, y cómo estas percepciones terminan por construir relaciones emocionales con determinados entornos. Además, sostiene que los lugares que nos marcan emocionalmente suelen tener una escala humana, son compactos y

nos ofrecen una sensación de seguridad, intimidad y continuidad. Esto es especialmente relevante en la etapa de Educación Infantil, cuando el entorno educativo representa uno de los primeros espacios sociales fuera del hogar. La capacidad de los niños para desarrollar topofilia (ese amor por el lugar) está directamente relacionada con cómo perciben, usan y recuerdan el espacio escolar.

La topofilia no es simplemente una preferencia por lo bello o lo cómodo, sino una conexión íntima que se activa mediante los estímulos sensoriales del entorno: el olor de la tierra, la textura de un material, la luz que entra por una ventana o el sonido del agua. Por ello, Tuan (2007) afirma que la percepción del espacio no es puramente visual, sino que el vínculo con un lugar se forma a través de una experiencia sensorial completa: vista, oído, olfato, tacto y movimiento participan activamente en la forma en que habitamos y recordamos un espacio.

No se trata, por tanto, de una cualidad intrínseca del espacio, sino de cómo nos relacionamos con sus atributos desde nuestras vivencias, emociones y significados. Por este motivo, en el presente trabajo se entiende que espacio, tiempo y pedagogía forman un todo inseparable dentro del aula. No basta con disponer de un aula que responda a un ideal estético o funcional; ese espacio debe estar en sintonía con una filosofía educativa coherente que lo sostenga y le otorgue sentido.

Esta visión coincide con la idea de topofilia en tanto que propone una vivencia emocional y multisensorial del entorno, capaz de generar un fuerte lazo afectivo y de favorecer una experiencia educativa profunda. Tuan (2007) subraya la importancia de la estética y el simbolismo en la experiencia del entorno. Los colores, las formas, las texturas, la luz y los materiales despiertan sensaciones que no solo afectan el estado de ánimo, sino que también contribuyen a la construcción de significado.

El concepto de topofilia no solo se relaciona con el diseño físico del aula, sino también con las experiencias que se viven en ella. Un espacio puede transformarse en significativo si en él suceden cosas valiosas: el primer cuento que emociona, el descubrimiento de una planta, la conversación con una maestra que escucha de verdad. Cuando esos momentos se repiten y se sienten como auténticos, el lugar deja de ser anónimo y se convierte en hogar. Esta mirada está profundamente alineada con el enfoque de la educación lenta, ya que el entorno ofrece estímulos sensoriales infinitos, pero solo aquellos a los que prestamos atención, que valoramos y sentimos como propios, se convierten en parte de nuestra experiencia afectiva del lugar. Es precisamente la educación lenta la que permite que esos estímulos puedan ser vividos con calma, explorados con curiosidad y asimilados con profundidad.

La neurociencia, y en especial la neuroarquitectura, están comenzando a demostrar con evidencia lo que Tuan ya intuía desde la geografía humanista: que el diseño del espacio influye directamente en nuestras emociones, comportamientos, capacidades y vínculos afectivos. El aula

no es un mero contenedor de aprendizajes, sino un entorno vivo que comunica, acoge, estimula o bloquea, dependiendo de cómo esté pensado, organizado y vivido.

4.4. Neuroarquitectura, sobreestimulación y silencio

Para comprender la repercusión que los espacios tienen en nuestros alumnos es necesario contemplar la relación con el entorno como la base de su aprendizaje. Esta idea, que pedagogos como Malaguzzi, Montessori, Fröbel o Philip Bruchner, habían vislumbrado desde una perspectiva educativa, ha comenzado a ser investigada más a fondo por disciplinas como la neurociencia, la psicología ambiental y especialmente la neuroarquitectura. Esta disciplina emergente se apoya en los avances de la neurociencia para evidenciar cómo elementos del entorno como la luz, el sonido, los colores, las formas o los materiales tienen un impacto directo en el cerebro, influyendo en aspectos clave como el estado de ánimo, la atención, la memoria o la motivación (Mombiedro, 2022).

Ana Mombiedro, investigadora y divulgadora en el campo de la neuroarquitectura, sostiene que el entorno construido influye profundamente en nuestro cuerpo, mente y emociones. En su libro *Neuroarquitectura: aprendiendo a través del espacio* (2022), la autora parte de una idea fundamental: nuestros órganos, conectados entre sí, captan información del ambiente, alimentando nuestro tejido nervioso. Esta red sensorial es la que nos permite interpretar, reaccionar y aprender a partir de lo que nos rodea.

Aunque tanto la neurociencia como su aplicación al ámbito arquitectónico aún se encuentran en una fase inicial de desarrollo, y el diálogo entre ambas disciplinas está comenzando a construirse de forma incipiente, la neuroarquitectura ofrece un marco muy valioso para reflexionar sobre el diseño de los espacios. A medida que la investigación avanza, algunas de las hipótesis planteadas empiezan a contar con respaldo empírico, lo que refuerza su potencial como herramienta para repensar los entornos educativos desde una perspectiva más humana y científica.

La neuroarquitectura también invita a prestar atención a los riesgos de la sobreestimulación, cada vez más presente en nuestras sociedades y, por extensión, en la escuela. La sobreestimulación, tal y como la entienden (Staats et al., 2024), se da cuando la situación supera los recursos individuales, lo que exige un esfuerzo significativo para mantener la atención dirigida. La acumulación excesiva de información sensorial o de actividades dirigidas puede provocar ansiedad, fatiga atencional y dificultades para establecer vínculos emocionales estables con el entorno (Mombiedro, 2022; Aldana, 2022).

Ana Mombiedro (2019b) insiste en que la percepción del aula no es la suma de elementos aislados (una silla, una pizarra, una ventana), sino una experiencia sensorial global que afecta a nuestro sistema nervioso. El cerebro interpreta el ambiente como un todo, y si este resulta caótico,

sobrecargado o desajustado a las necesidades del cuerpo infantil, puede generar malestar, desatención y bloqueos emocionales. De ahí la importancia de evitar lo que ella denomina “bombas sensoriales”: espacios saturados de estímulos visuales, acústicos o táctiles que impiden el procesamiento adecuado de la información y pueden provocar una sobrecarga cognitiva. Jesús C. Guillén (2017) también está de acuerdo con esto al afirmar que en aula los efectos más beneficiosos sobre la atención y el aprendizaje se producen cuando existe un nivel de estimulación intermedio entre una decoración excesiva y una nula decoración.

Siguiendo esta línea de pensamiento, Mombiedro (2022) habla sobre la importancia del silencio, que puede ser utilizado como recurso arquitectónico para construir espacios que apoyan la concentración. Distingue cuatro formas de silencio que pueden integrarse en el entorno escolar: el silencio acústico, vinculado a la reducción del ruido ambiental; el silencio atencional, relacionado con la cantidad de estímulos que el sistema nervioso procesa en un momento determinado; el silencio visual, que se refiere a la contención de elementos gráficos que captan la atención del observador; y el silencio meditativo, aquel que surge cuando la persona se sumerge en la introspección, más allá de los estímulos externos.

Además de su papel en la concentración, el silencio también está estrechamente vinculado a otro proceso fundamental en el ámbito educativo: la creatividad. Para que las ideas nuevas emerjan, deben cumplirse ciertas condiciones internas y externas, y el silencio puede ser un terreno fértil para que esto ocurra. Wallace (como se citó en Mombiedro, 2022), describe el proceso creativo como un recorrido compuesto por varias fases. La primera es la recogida de información, momento en el que acumulamos conocimientos y experiencias que alimentan nuestra memoria. Le sigue la fase de incubación, en la que el cerebro trabaja de manera más inconsciente, estableciendo conexiones entre los elementos aprendidos. Finalmente, llega la etapa de iluminación, un instante de desconexión y relajación atencional en el que, de forma repentina, surge la nueva idea: el llamado “momento eureka”. Este proceso solo es posible cuando el entorno permite el tiempo, el silencio y la disposición emocional necesarios para que la creatividad pueda florecer (Rodríguez-Guerrero, 2018).

De esto se deduce la importancia de crear espacios para el silencio. Es decir, entornos que facilitan el silencio acústico, visual, atencional y meditativo. El silencio, en sus distintas formas, permite regular la noradrenalina (neurotransmisor clave para la atención) y favorece tanto la concentración como la creatividad (Mombiedro, 2022).

Sobre la creatividad, el neuropsicólogo Álvaro Bilbao (como se citó en Mombiedro, 2022) aporta una reflexión relevante sobre el pensamiento divergente, al que define como la capacidad de generar múltiples alternativas ante un mismo estímulo o situación. Esta capacidad se relaciona estrechamente con el concepto de *affordances*, ya que ambas nociones hacen referencia a las múltiples posibilidades de uso que ofrece un objeto según la percepción de quien

lo observa. Este tipo de pensamiento constituye una capacidad intelectual diferenciadora, especialmente presente en la infancia. En esta etapa el impulso a manipular, explorar y experimentar con el entorno forma parte natural del desarrollo cognitivo. Por ello, resulta fundamental que los espacios educativos destinados a niños estén diseñados para permitir la exploración libre y segura de los objetos, sin imponer límites artificiales que frenen su necesidad de interacción y descubrimiento (Mombiedro, 2019b).

La teoría de las *affordances* de James Gibson subraya que no percibimos los objetos en función de su forma, sino de las posibilidades de acción que ofrecen: un cojín puede invitar al descanso, una mesa a la colaboración, una alfombra a la lectura compartida. Todo ello nos remite a la necesidad de concebir los entornos educativos como ecosistemas vivos, en constante diálogo con quienes los habitan (Caballero y Mercado, 2018).

No se trata únicamente de añadir elementos atractivos, sino de diseñar con una intención pedagógica clara, respetuosa con el desarrollo cerebral, emocional y corporal del niño. Como señala Hertzberger (citado en Gutiérrez, 2024), la arquitectura escolar debe favorecer la apropiación del espacio por parte de los niños y niñas, fomentando su participación activa en la vida del aula y permitiendo que el entorno refleje sus intereses, sus proyectos y su identidad.

Desde el punto de vista del diseño, Mombiedro (2019a) recoge los cinco factores clave que deben tenerse en cuenta al pensar la atmósfera del aula: la acústica, la iluminación, el orden y almacenaje de recursos, la ergonomía del mobiliario y las sensaciones internas del alumno. Todos ellos conforman una experiencia espacial que debe ser coherente con los ritmos del cuerpo infantil y sus necesidades de movimiento, exploración, descanso y juego.

Otro de los aportes relevantes de la neuroarquitectura respalda la idea de que determinados elementos del entorno, como las formas angulosas o agresivas, los colores artificiales o la sobrecarga de estímulos visuales, pueden generar una saturación sensorial que dificulta la concentración y afecta negativamente al bienestar emocional. En cambio, la presencia de materiales naturales como la madera, el uso de líneas curvas, aromas delicados y una iluminación cálida contribuyen a crear ambientes más serenos, propicios para la calma, la atención y el aprendizaje (García y Mariel, 2024).

Estos planteamientos se alinean con los principios de la educación lenta y la topofilia, abordados en apartados anteriores, así como con el siguiente apartado de este trabajo: la sensibilidad estética. Todos estos enfoques comparten una visión de la educación centrada en lo humano, lo emocional y lo sensorial, y proponen una forma de enseñar y aprender profundamente conectada con el entorno que se habita.

4.5. Sensibilidad estética y educación

Desde los orígenes de la humanidad, la imagen ha desempeñado un papel central como medio de expresión y comunicación. En la actualidad, vivimos en una sociedad profundamente visual, donde la imagen se ha situado como elemento central de nuestra experiencia cotidiana y determina la manera en la que nos relacionamos con el mundo (Torres, 2021).

Los niños, como parte de esta cultura hipervisual, están constantemente expuestos a una gran variedad de estímulos visuales que moldean su imaginario, sus valores y su identidad. En el entorno escolar, esto se traduce con frecuencia en aulas llenas de imágenes, carteles, trabajos escolares y elementos decorativos. Aunque este tipo de ambientación puede tener una intención pedagógica o motivadora, es necesario reflexionar críticamente sobre el impacto real que produce. La sobrecarga visual, la reproducción de estereotipos o la infantilización de los diseños pueden obstaculizar el aprendizaje y limitan las referencias visuales del alumnado (Torres, 2021)

Márquez-Román y Soto (2021) plantean una pregunta fundamental al respecto: ¿qué revelan los espacios escolares sobre la imagen que tenemos de la infancia y de la educación? Las representaciones visuales no son neutras, sino que construyen y transmiten identidades culturales, proyectan valores y contribuyen, de forma silenciosa pero poderosa, al proceso educativo.

Cabe subrayar que la estética del aula no se limita a las imágenes, por ello se plantea el concepto de sensibilidad estética, que puede ser abordado desde múltiples dimensiones: la cultura visual, la relación con el arte, la experiencia cotidiana o incluso la dimensión ética y social de lo estético.

A partir de las aportaciones de distintos autores y desde la perspectiva adoptada en este trabajo, se entiende la sensibilidad estética como la capacidad de percibir, interpretar y emocionarse ante lo que nos rodea, reconociendo la belleza no solo en las obras artísticas, sino también en los pequeños detalles del entorno. La sensibilidad estética involucra no solo lo sensorial, sino también lo racional, lo emocional y lo ético (Barraca, 2024; Galbán-Peramo et al., 2016; Sullivan, 2020).

Por su parte, Márquez-Román y Soto (2021) resaltan la necesidad de diferenciar entre “estética” y “estetización”. Mientras la estetización se refiere a un uso superficial de lo visual, la estética implica un sentimiento y actitud de percepción y respuesta sensible ante el entorno. La estética no debe confundirse con lo meramente decorativo.

Esta mirada se vincula con el concepto de estética cotidiana, desarrollado por autores como Katya Mandoki (como se citó en Márquez-Román y Soto, 2021), y Thomas Leddy (2020), quienes entienden que los espacios o situaciones habituales son generadores de experiencias estéticas. Esto es, la sensibilidad estética no se limita a lo extraordinario o a lo espectacular, sino

que también habita en lo común (Torres, 2021). Lo funcional y lo habitual pueden despertar experiencias significativas si son vividas con atención y apertura (Leddy, 2020).

En contextos educativos contemporáneos, donde los estudiantes están expuestos a una constante sobreestimulación sensorial, resulta fundamental repensar el papel del entorno escolar como un espacio que no solo transmite conocimientos, sino que también modela formas de estar, de sentir y de relacionarse con el mundo. Willatt et al. (2023) plantean la calidad estética de un entorno escolar ligada a los diversos modos de la percepción y la experiencia sensible en los tiempos y espacios escolares. El entorno no solo tiene una dimensión espacial, sino también temporal, y la estética del espacio influye en el ritmo y la calidad de la experiencia educativa (Marini et al., 2018)

La sensibilidad estética, por tanto, se conecta con otros enfoques clave ya tratados en este trabajo: con la educación lenta, que valora la contemplación y la profundidad; con la topofilia, que promueve el vínculo afectivo con los lugares; y con la neuroarquitectura, que revela cómo el entorno influye en el cerebro y en las emociones.

Fröbel concebía la educación estética como un eje fundamental del jardín de infancia. Para él, era esencial que los niños estuvieran rodeados de estímulos agradables que despertaran su sensibilidad hacia lo bello, fomentando así una educación artística y emocional desde los primeros años (Martínez, 2022). Por su parte, Las escuelas de Reggio Emilia han convertido la calidad estética en uno de los pilares de su proyecto pedagógico, concibiendo el espacio como “tercer educador” que invita a descubrir, interactuar y emocionarse. Finalmente, desde la neuroeducación, autores como Pérez Gómez (2020) señalan que los espacios ricos en estímulos estéticos favorecen la creación de nuevas conexiones neuronales y mejoran la disposición hacia el aprendizaje.

Por todo lo citado, parece muy oportuna la opinión de Huerta (2020) al plantear la urgencia de incorporar una verdadera educación estética en el sistema educativo. No solo como formación artística, sino como una propuesta transversal que enseñe a observar, a valorar el diseño, a descubrir la artesanía, a respetar los objetos y a apreciar el entorno. Educar la sensibilidad estética es educar para la creatividad, la transformación y el pensamiento crítico.

A modo de síntesis cabe destacar las propuestas para la mejora de la estética cotidiana del entorno escolar de Errázuriz (2014). Según este autor, lo principal es reconocer la dimensión estética como un factor clave en la experiencia educativa, prestando atención consciente a la forma en que nos relacionamos con personas, objetos, espacios y estímulos sensoriales. Se destaca la importancia de conservar la infraestructura escolar, optimizar la distribución e iluminación, cuidar la selección de colores, mobiliario, materiales y el diseño sonoro del aula. Además, se propone repensar nuestras creencias sobre la infancia y el aprendizaje para que los espacios comuniquen respeto y coherencia pedagógica. En cuanto a las visualidades, se recomienda

planificar con intención estética la disposición de imágenes en las paredes, evitando la sobresaturación o el descuido, y fomentando su función pedagógica, emocional y cultural. Se subraya la necesidad de que las imágenes estén en sintonía con la generación infantil, incluyan producciones del alumnado y representen diversidad cultural y artística. También se sugiere revisar la frecuencia de rotación de las imágenes expuestas, garantizando su vigencia, cuidado y relevancia.

4.6. Evaluación

La evaluación de los espacios en Educación Infantil adquiere una relevancia fundamental cuando se asume que el entorno no es un simple escenario donde ocurren los aprendizajes, sino un elemento activo y estructurante del desarrollo infantil. Si bien por las dimensiones y el carácter de este trabajo no se contempla una investigación de campo ni una evaluación directa de los tiempos y espacios educativos, resulta especialmente relevante estudiar cómo se han abordado estas evaluaciones en otros contextos. Conocer herramientas para valorar el entorno educativo permitirá además orientar de manera más precisa el diseño y desarrollo del marco empírico.

En esta línea, el instrumento DAVOPSI (*Dispositivo de Análisis y Valoración de la Organización Pedagógica de la Escuela Infantil*), desarrollado por Bondioli y Nigito (2011), constituye una herramienta clave para el análisis reflexivo de la organización pedagógica de los espacios y tiempos escolares. Este dispositivo se centra en tres grandes áreas interdependientes: el tiempo, los espacios y los grupos, y propone una evaluación formativa que permita a los equipos docentes repensar su entorno desde una perspectiva pedagógica, ecológica y dinámica.

He escogido este instrumento precisamente porque plantea una evaluación crítica, formativa y contextualizada del espacio y del tiempo, no como aspectos aislados, sino en su estrecha relación con las prácticas docentes y las intenciones educativas. Una de las fortalezas del DAVOPSI es que permite analizar cada dimensión de forma autónoma, lo que posibilita una aplicación parcial del instrumento sin perder profundidad ni rigor (Bondioli y Nigito, 2011).

Este instrumento se estructura a través de ítems que representan indicadores de calidad. Cada uno de ellos incluye una definición conceptual, una escala de tres niveles (de menor a mayor calidad) y apuntes que invitan a la reflexión pedagógica. Este formato favorece la autoevaluación por parte de los equipos docentes, fomentando el diálogo entre profesionales y promoviendo mejoras contextualizadas y realistas. Lejos de ser una herramienta prescriptiva, se trata de un recurso abierto al análisis crítico, que ayuda a visibilizar la filosofía educativa implícita en la organización de los espacios y los tiempos.

4. METODOLOGÍA

La presente investigación se inscribe dentro del enfoque cualitativo, entendiendo que la realidad educativa es una construcción social compleja que requiere ser interpretada desde las vivencias, significados y experiencias de quienes la habitan y la conocen (Sabariego y Bisquerra, 2019). Este trabajo opta por una mirada interpretativa que permita comprender en profundidad los procesos vinculados al espacio y al tiempo en la etapa de Educación Infantil.

Desde esta perspectiva, el trabajo se enmarca dentro del paradigma interpretativo/cualitativo, que se centra en comprender la realidad desde los significados construidos por los actores implicados. Esta mirada se ajusta a los objetivos de esta investigación, orientada a explorar cómo se experimentan, perciben y habitan espacio y tiempo en la etapa de Educación Infantil. Aunque no se adopta explícitamente el paradigma socio-crítico, la investigación mantiene una intención transformadora, al promover una reflexión crítica sobre las prácticas educativas.

Primeramente, para la elaboración del marco teórico se ha realizado una revisión documental exhaustiva, orientada a fundamentar el trabajo y contextualizar los conceptos clave. La búsqueda de fuentes se lleva a cabo principalmente a través de bases de datos académicas y motores de búsqueda especializados, tales como Google Scholar, Dialnet, Scielo, Redalyc y Almena, seleccionando artículos, libros y capítulos de publicaciones científicas con relevancia y actualidad. Todas ellas incluyen literatura científica perteneciente a bases de datos como WOS, Scopus y ERIC. Asimismo, se han consultado diferentes volúmenes relacionados con el objeto de estudio, que han complementado el corpus bibliográfico.

Como marco interpretativo, se adopta la hermenéutica analógica desarrollada por Mauricio Beuchot (2000). Esta corriente busca un equilibrio entre la rigidez del objetivismo y el relativismo absoluto, permitiendo una interpretación contextualizada, prudente y coherente de los datos narrativos (Coca, 2013). La hermenéutica analógica permite abordar los discursos recogidos reconociendo la subjetividad de cada participante, sin caer en interpretaciones arbitrarias ni en generalizaciones absolutas. Este enfoque permite construir un marco común de comprensión en torno a los significados compartidos sobre el tiempo, el espacio y el bienestar en la Educación Infantil.

El diseño de la investigación contempla la recogida de testimonios mediante entrevistas en profundidad y un grupo focal, con el objetivo de reunir una variedad de voces expertas y profesionales que aporten distintas miradas sobre el objeto de estudio. Las entrevistas se realizan a tres perfiles con experiencia en áreas clave: un investigador experto en didáctica y, más específicamente, en didáctica del silencio; una psicóloga infantil, y una arquitecta especializada en el diseño de espacios educativos desde un enfoque humanizado. En cuanto a los criterios de

selección de los participantes, se eligen perfiles diversos pero, todos con experiencia directa y relevante para la temática abordada. En el grupo focal, los criterios de inclusión establecen que las participantes sean maestras tituladas en Educación Infantil y que estén actualmente en ejercicio o hayan trabajado en esta etapa educativa.

En cuanto a la composición de dicho grupo focal, se busca lograr un equilibrio entre homogeneidad y heterogeneidad. Por un lado, se garantiza que todas las participantes compartan un marco profesional común, lo que favorece un ambiente de confianza que permite expresarse libremente, compartir experiencias, inquietudes y reflexiones sin sentirse cohibidas. Por otro lado, se procura cierta diversidad entre las participantes en cuanto a centros educativos, procedencia geográfica y trayectorias profesionales, con el fin de enriquecer el debate y ampliar la variedad de perspectivas recogidas.

La sesión del grupo focal se lleva a cabo en formato *online* y, antes de su inicio, se informa a todas las participantes sobre el objetivo de la investigación, el uso previsto de la información recogida y las condiciones de tratamiento de los datos, dejando constancia del consentimiento informado. Tanto las entrevistas como el grupo focal se graban con autorización expresa, asegurando que la información recopilada se utilizará exclusivamente con fines de investigación, y garantizando, cuando así se requiere, el anonimato.

La transcripción de las entrevistas se realiza utilizando el *software Sonix*, una herramienta automática que ofrece una versión textual precisa del contenido oral. Posteriormente, se revisa manualmente cada transcripción para asegurar su fidelidad y ajustar aquellos fragmentos que requieren interpretación contextual.

Para la comprensión e interpretación de los datos recopilados se lleva a cabo una primera lectura exhaustiva y línea a línea de las transcripciones. Este análisis inicial permite realizar una codificación abierta, que facilita la identificación de unidades de significado relevantes y recurrentes en el discurso de los participantes. A partir de este proceso emergen tres categorías principales que estructuran conceptualmente la información: *tiempo y ritmos escolares* (C1), *silencio, descanso y espera* (C2) y *la organización del espacio escolar* (C3). En análisis posteriores emergen subcategorías más específicas. En relación con la categoría del tiempo, surgen tres ejes de análisis: *la productividad* (C1.1), *la programación* (C1.2) y *las presiones externas* (C1.3). En cuanto al silencio, se identifican subcategorías vinculadas al *aburrimiento* (C2.1), la *creatividad* (C2.2) y los *estímulos* (C2.3). Finalmente, dentro de la categoría del espacio escolar, emergen aspectos como la *tensión entre teoría y práctica* (C3.1), la *relación entre espacio y pedagogía* (C3.2), *percepción de un aula ideal* (C3.3) y la *estética del entorno educativo* (C3.4).

Esta categorización permite una reducción y organización de los datos que facilita su manejo, interpretación y análisis en profundidad. Tal estructuración resulta fundamental para

identificar patrones, relaciones y significados compartidos, contribuyendo así a una interpretación rigurosa, coherente y fundamentada del fenómeno investigado.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir del grupo focal con maestras de Educación Infantil y de las entrevistas realizadas a Verónica Pérez Ruano (psicóloga infantil), Nuria Vilchez Sánchez (arquitecta especializada en entornos educativos) y un investigador experto en didáctica que ha preferido mantener el anonimato, se ha estructurado la comprensión de los datos en torno a tres dimensiones clave: el *tiempo y ritmos escolares* (C1), *silencio, descanso y espera* (C2) y la *organización del espacio escolar* (C3). En las líneas que siguen, se abordan estos ejes de forma articulada, recuperando las voces de los participantes y estableciendo un diálogo constante con el marco teórico.

5.1. Tiempos y ritmos escolares

Autores como Domènech (2009), Honoré (2005) o Zavalloni (2011) advierten sobre los riesgos de una escuela obsesionada con la eficiencia y la *productividad*. En relación a esto, las maestras que trabajan en contextos españoles describen una jornada marcada por la rigidez horaria, la imposición de especialistas, la necesidad de encajar contenidos y la presión por cumplir una *programación*. Tal como expresa una participante en el grupo focal: “Tienen que pasar tercero de Infantil habiendo cumplido estos objetivos, entonces sí que vamos un poco deprisa. Estaría muchísimo mejor poder ir un poco más tranquilos y adaptarnos a sus ritmos” (P5).

Esta presión por alcanzar metas estandarizadas tiene consecuencias evidentes en la experiencia educativa de los niños y en la práctica docente. Como denunciaban algunas maestras del grupo focal, se sigue esperando que los niños de Infantil salgan sabiendo leer, escribir y realizar operaciones matemáticas, mientras se invisibilizan procesos esenciales como la construcción de la autonomía, la regulación emocional o la capacidad de estar con otros. En palabras de una participante:

P4: “No se tiene en cuenta la gran labor que se hace y no se ve: dar autonomía progresiva a los peques, atender todas sus necesidades, especialmente a nivel emocional, el que aprendan a convivir y a relacionarse de manera saludable, la escucha activa, en fin, todos esos aspectos que no se ven y no se reflejan en las programaciones pero que son muy importantes”.

El investigador experto en didáctica, desde una mirada más sistémica, y comprensiva, reconoce que esta ‘hiperprogramación’ tiene, en parte, un fundamento social: “es que al mundo adulto al que van es así”.

Este contraste entre lo visible y lo invisible, lo medible y lo verdaderamente significativo, evidencia la necesidad de replantear qué entendemos por aprendizaje en las primeras etapas y qué tipo de escuela queremos construir: una que responda a las exigencias del sistema o una que respete y acompañe los ritmos, intereses y necesidades reales de la infancia.

Como evidencia de que este segundo modelo de escuela es posible, destacan los testimonios de maestras que han trabajado en otros contextos educativos, como escuelas en Alemania o Irlanda. Las participantes P1 y P5 describen una *programación* más flexible, donde el niño decide en qué momento realizar ciertas actividades, cuánto tiempo le dedicarán, y en qué espacio hacerlo. En estos contextos, el tiempo se percibe como una materia viva y maleable, no como una estructura cerrada que se impone desde arriba.

P1: “[...] 20 niños para 3 maestras, entonces podemos dar una enseñanza y un apoyo mucho más individualizado, que permita adaptarse a lo que necesita el niño, a su evolución, también a sus necesidades, sus intereses [...] No hay programación, no hay actividades, no hay horas. O sea, es llegar por la mañana, hacer una asamblea y preguntar a los niños qué quieren hacer y ver si cuadra.”

En estos entornos, la autonomía infantil deja de ser un objetivo secundario para convertirse en una realidad cotidiana. Como explica la maestra P5: “Tenía niños de tres años en Irlanda y parecían niños de ocho años de la independencia, la autonomía que tenían. Eran mucho más resueltos en todo, aunque no supieran leer ni escribir”. Pérez Ruano pone el foco en el concepto de autonomía que, lejos de entenderla como una competencia funcional (saber vestirse solo, atarse los cordones), habla de la posibilidad de tomar decisiones reales sobre el propio tiempo. Esto implica que el niño pueda elegir a qué jugar, cuándo hacerlo, cuánto tiempo dedicarle a una tarea y si quiere o no participar en una actividad. Sin embargo, para que esta autonomía se despliegue, es necesario que el adulto sepa observar sin invadir, acompañar sin interrumpir, y confiar sin dirigir.

El investigador explica que no todo aprendizaje puede ser planificado ni controlado. A su juicio, los momentos más significativos dentro del proceso educativo no ocurren necesariamente dentro del marco de una actividad estructurada, sino que emergen de lo imprevisto, de lo sutil, de lo que escapa a la *programación*. “La mayoría de las veces [...] los niños van a aprender por un silencio, por una sonrisa, por un algo que pasó...”. Esta visión se enlaza con el concepto de topofilia que, tal y como se explica en el marco teórico, no se limita únicamente al diseño físico del entorno, sino que abarca también las experiencias que allí se viven. Se trata de la relación afectiva que se construye con un espacio a través de las vivencias que en él se experimentan generando vínculos (Tuan, 2007). Cuando estos episodios se repiten, el aula deja de ser un lugar funcional y pasa a percibirse como hogar. Desde esta visión, la educación lenta resulta esencial en este proceso, ya que cuando el tiempo se desacelera es posible prestar atención a esos pequeños

instantes y darles valor. En este sentido, el silencio, entendido por el experto entrevistado como esa apertura a lo inesperado, como un espacio de atención plena, es condición para que estos vínculos profundos con el entorno y con los otros puedan construirse.

En relación a la *productividad*, el investigador en didáctica aporta una visión más amplia al afirmar que “No pasa nada porque no aprendan”, cuestionando la exigencia constante de producir resultados. Defiende que aprender también es “desaprender”, detenerse, dejar espacio a lo que no estaba planificado. Esta visión entra en colisión con el paradigma escolar dominante, que equipara éxito con visibilidad, y olvida que muchos procesos esenciales (como la escucha, la reflexión o el juego libre) no son medibles, pero sí profundamente transformadores.

En el marco de una “educación de la producción”, cada minuto debe ser aprovechado, cada acción debe tener un resultado visible y cada aprendizaje debe poder mostrarse y evaluarse. Esta lógica se confronta con la propuesta de la educación lenta, que no implica necesariamente ir despacio, sino encontrar el ritmo adecuado para cada niño y permitir que el aprendizaje sea profundo, significativo y respetuoso con los procesos individuales (Domènech, 2009; Ritscher, 2017). En este contexto, uno de los temas relevantes que emerge es el de las *presiones externas*. Tal como relatan varias maestras, muchas de las decisiones pedagógicas no se toman realmente en función de las necesidades del alumnado, sino en respuesta a lo que esperan ver las familias o las administraciones educativas. Esta necesidad de legitimarse frente al exterior transforma muchas decisiones pedagógicas en actos defensivos, más centrados en justificar que en acompañar.

P6: “Yo en mi experiencia he sufrido muchas exigencias externas y he visto muchas exigencias por parte del profesorado, de las familias... Ese tema de que en infantil 'uy, pues mi niño ya sabe leer y escribir ¿y los de la otra aula todavía no saben?' Todas esas cosas te presionan indudablemente.”

Pérez Ruano reconoce que es comprensible querer mostrar el trabajo realizado, especialmente ante las familias, pero advierte sobre el riesgo de desviar el foco de lo verdaderamente importante. Como ella misma expresa: “Yo a lo mejor como directora de una Escuela Infantil, quiero que las familias vean todo lo que hacemos y presento los materiales pensando en las familias, pero nosotras trabajamos por la infancia”. Su reflexión subraya la necesidad de no perder de vista el propósito central de la labor educativa: atender y respetar los procesos del niño.

Tanto la psicóloga entrevistada como algunas participantes del grupo focal coinciden en que el camino para revertir esta lógica pasa por generar un diálogo honesto con las familias, ayudándoles a comprender el valor de aquello que no siempre es visible. “Quizá nuestro gran trabajo es explicar a las familias qué es lo que estamos haciendo y qué hay debajo”, señala Pérez Ruano.

Al abordar algunas de las repercusiones de esta “educación del exceso”, emergen con fuerza las voces de las maestras, que alertan sobre las consecuencias de una jornada escolar saturada. “Tanta información, tantas actividades, una detrás de otra, lo único que hace es que el niño colapse”, comenta una docente (P1). En la misma línea, Pérez Ruano advierte que esta dinámica acelerada genera en los niños una sensación constante de urgencia que se traduce en inquietud, fatiga y dificultad para concentrarse. “La ansiedad se siembra en la infancia”, señala. “El bienestar emocional pasa por tiempo libre no estructurado”, afirma, reivindicando el juego espontáneo, el contacto con la naturaleza y la presencia afectiva como pilares del desarrollo.

Por su parte, el investigador experto en didáctica del silencio introduce una reflexión similar: la sobreoferta, tanto de actividades como de estímulos o materiales, lejos de enriquecer la experiencia infantil, genera saturación, indiferencia y desconexión.

“Un niño al que le regalan 10 juguetes seguidos de golpe [...] al principio le creas ansiedad, luego le creas pasotismo. [...] Hay juguetes que no crean significatividad. Ese es el problema. [...] Deberíamos llegar a un punto en que menos no se considerase como pobreza, ni siquiera como escasez”

Esta misma idea es recogida por una de las docentes del grupo focal, quien expresa: “siento que cada material que les pones (y por el ritmo de vida que ellos llevan) se cansan enseguida” (P2). Los tres discursos coinciden en señalar que el exceso (de estímulos, de estructuras, de expectativas) vacía de sentido la experiencia educativa y emocional del niño.

5.2. Silencio, descanso y espera.

Frente a la educación de la velocidad y la producción cabe preguntarse ¿qué lugar ocupan hoy el *silencio*, *descanso* y *espera* en la experiencia educativa? Las voces recogidas a lo largo de esta investigación convergen en un punto crucial: la ausencia de estos espacios no es inocua.

Desde el grupo focal, varias maestras coinciden en una preocupación creciente: los niños no saben gestionar el *aburrimiento*, no toleran la espera y reclaman *estímulos* continuos. Como expresa una de ellas, “terminan y: ‘¿qué hago?, me aburro’ (P5). Esta dificultad para sostener tiempos de inactividad no es vista como una característica natural de la infancia, sino como una consecuencia de la sobreorganización del tiempo y de la constante oferta de actividades dirigidas. Las docentes señalan que la programación intensa y el *estímulo* constante generan en el niño una dependencia de la instrucción externa, impidiendo que emerja el juego autónomo, la imaginación espontánea o la capacidad de resolver por sí mismos el tiempo sin estructurar. En palabras de otra maestra, “no tienen ni idea de no estar haciendo nada. Muy poquitos desarrollan un juego propio, y eso sí que preocupa” (P2). Otra docente refuerza esta idea al afirmar:

P5: “yo creo que es bastante importante que vean que hay tiempos también de no hacer nada y que también se tienen que aburrir y que intenten solucionarlo ellos. Y creo que eso también es un poco culpa nuestra de que les marcamos tantas actividades y tantas cosas que al final no saben no hacer nada.”

En relación a esto, Pérez Ruano plantea la necesidad de “dar estos espacios de calma y silencio para que ellos regulen su autonomía y empiecen a regularse desde dentro”. Además defiende el juego como base de aprendizaje y así lo refleja un cartel que colgaba en la sala de espera de su centro de psicología “Silencio, por favor, hay niños jugando”. Esta frase, lejos de ser anecdótica, encierra una idea profundamente pedagógica: el juego infantil no es una pausa entre aprendizajes, sino el núcleo mismo del proceso educativo. El juego es un trabajo serio que requiere foco y entorno cuidado.

En sintonía con la importancia de los espacios de calma y silencio que plantea Pérez Ruano, el investigador experto en didáctica ofrece una visión reflexiva que desafía las lógicas tradicionales de la enseñanza. Para él, el silencio no es un recurso técnico que pueda implementarse de forma mecánica, sino un estado interior que el educador debe haber vivenciado para poder transmitir. Lo define como “un estado en el que se produce una apertura [...] hacia lo otro”, y añade que eso “va un poco en contra de una planificación docente”. Habla también del silencio como una condición para que surja lo imprevisto, para que emerja la *creatividad*. “Silencio y creatividad van de la mano”, afirma. De su discurso se extrae que el silencio, entendido como apertura, atención y pausa significativa, no puede ser planificado sin caer en el artificio. De lo contrario se corre el riesgo de convertir algo tan esencial en una imposición forzada, como ocurre con muchas propuestas educativas que, al institucionalizarse sin comprensión profunda, se pervierten y pierden su potencia transformadora.

Enlazando con lo anterior cabe recordar, tal y como plantea Honoré (2005), que la falta de hábito por parte de los adultos para enfrentarse a espacios de pausa, silencio o vacío hace que sintamos una necesidad compulsiva de llenarlos con cualquier cosa, lo que contribuye a reforzar la hiperestimulación. Pérez Ruano profundiza en esta problemática al señalar cómo, en muchos casos, se confunde aquello que capta la atención del niño con lo que realmente le gusta o le beneficia. “Es que pensamos que hay que llamarles la atención continuamente”, comenta, advirtiendo sobre una interpretación errónea muy extendida en el ámbito educativo y familiar. Como ejemplo, menciona los dibujos animados:

“Tienen colores muy vivos, imágenes que se mueven rápido, cuando sabemos que lo que les viene bien es todo lo contrario. Espacios de calma y que la atención no vaya saltando de un punto a otro, sino que sean ellos los que decidan a dónde llevar su atención”

Esta dinámica de *estímulos* constantes, intensos y cambiantes, lejos de favorecer la concentración, genera un entorno de sobreexcitación que dificulta la atención sostenida. En este

sentido, la psicóloga advierte que “tenemos espacios sobresaturados que están continuamente compitiendo por la atención de los niños y niñas”. Esto se vincula con lo expuesto en el marco teórico sobre el fenómeno de la multitarea (Couso, 2024; Santillán, 2022), una práctica cada vez más habitual también en contextos escolares. Tal como se señala, realizar varias actividades a la vez no implica un procesamiento paralelo, sino una alternancia constante de la atención que conlleva un alto coste cognitivo. En la infancia, esta fragmentación del foco puede generar agitación, fatiga y dificultades para sostener la concentración, obstaculizando así aprendizajes profundos y significativos.

El experto en didáctica coincide con esta crítica y la amplía al señalar que “Tenemos un problema porque hemos pensado que la hiperestimulación es buena [...] educativamente lo hemos aceptado, es un dogma”. Desde el marco teórico, autores como Mombiedro (2022) y Aldana (2022) advierten de forma clara sobre los efectos negativos de esta acumulación excesiva de *estímulos*, tanto sensoriales como cognitivos. Señalan que la sobrecarga de información o de actividades dirigidas puede generar ansiedad, fatiga atencional y dificultar la creación de vínculos emocionales con el entorno. Mombiedro (2022) introduce además el concepto de “bombas sensoriales” que interfieren en el procesamiento adecuado de la información y provocan una sobrecarga cognitiva perjudicial para el desarrollo infantil.

Esta situación preocupa a las maestras del grupo focal, que aunque son plenamente conscientes de que no es lo más adecuado para los niños, se ven en ocasiones arrastradas por una dinámica que no siempre comparten. En este sentido, algunas docentes destacan la importancia de mantener espacios amplios, despejados y sin una saturación innecesaria de objetos. “No hace falta tantos estímulos, tantas cosas, sino un poco más de amplitud”, afirma una maestra (P6), que posteriormente añade: “El exceso de estímulos visuales no es nada bueno para el niño, pienso yo. Creo que el estímulo va acompañado de una actividad necesaria en ese momento”. Estas reflexiones evidencian la necesidad de diseñar aulas que cuiden el foco atencional, permitan la calma y favorezcan un entorno más sostenible a nivel cognitivo.

En relación a esto, el investigador, al plantearle aulas recargadas, horarios comprimidos, exceso de estímulos, lo llama sin rodeos “terrorismo educativo” y explica su visión:

“[...] el aula debería ser una zona absolutamente protegida. En ese sentido, al niño no le vas a pegar un bofetón, (afortunadamente) pero al niño tampoco lo puedes hiperestimular. [...] Pues que ahora mismo venga un movimiento que diga es que el niño debería estar en silencio los 10 primeros años de su vida, eso es una estupidez. Pero claro, que alguien diga que el niño en los 10 primeros años de su vida ya ha tenido todos los estímulos posibles, eso también es una estupidez”.

Mombiedro (2022) utiliza una clasificación del silencio que aporta una mirada rica y compleja: silencio acústico, visual, atencional y meditativo. Todos ellos deben considerarse al

pensar el entorno educativo, pues regulan procesos clave como la concentración, la creatividad y la calma. La creatividad, en particular, requiere de una fase de “incubación” en la que el cerebro necesita estar libre de estímulos para establecer nuevas conexiones.

En relación con la búsqueda de aspectos que favorezcan la *creatividad*, el investigador experto en didáctica ofrece una reflexión que sintoniza profundamente con la visión froebeliana de espacios flexibles. Propone la idea de un aula “metamórfica”, capaz de transformarse según las necesidades del momento: “molaría que tocas un botón y el aula solo son paredes blancas”. Cuestiona tanto los excesos como las rigideces pedagógicas, no se trata de vaciar por completo las aulas de manera permanente pero explica que:

“hay momentos en que sí que creo que no debería haber un puñetero juguete. Hay momentos en que debería estar solo vacío, o de repente un juguete para 3 niños para que lo compartieran, o de repente, en un momento dado quieres trabajar la idea de la elección y [...] a un niño le van a salir siete juguetes y solo va a poder coger uno”.

Esta mirada encuentra un claro eco en las palabras de la arquitecta Vilchez Sánchez, quien sostiene que “a través del diseño podemos invitar a la calma, al silencio, a la contemplación...”. Desde su experiencia, afirma que la creatividad surge cuando el entorno no impone, sino que ofrece posibilidades abiertas, materiales no cerrados y espacios que estimulan la imaginación sin dirigirla. Por ello, apuesta por aulas flexibles, con rincones diversos y materiales versátiles que permitan imaginar, construir y transformar.

5.3. Organización del espacio escolar

Tras reflexionar sobre el tiempo, el ritmo y la necesidad de espacios de silencio y pausa en la vida escolar, emerge una pregunta inevitable: ¿cómo influye el entorno físico en todo ello? No se trata solo de dónde ocurren las cosas, sino de cómo ese lugar las permite, las potencia o las limita. En este sentido, el análisis de los *espacios educativos* y su dimensión *estética* se vuelve clave para comprender qué tipo de infancia se construye en la escuela, qué formas de estar y de aprender se favorecen, y cuáles se ven obstaculizadas.

Al tratar de comprender las experiencias y perspectivas recogidas, se hace evidente una brecha significativa entre lo que maestras y expertos consideran deseable en relación con los espacios educativos y las condiciones reales con las que conviven en su práctica cotidiana. Aunque reconocen el valor de entornos naturales, sencillos y estéticamente cuidados, muchas veces se ven obligadas a trabajar en aulas saturadas, con mobiliario poco adecuado y recursos visuales excesivamente llamativos. Esta *tensión entre teoría y práctica* la expresa una maestra del grupo focal:

P2: “[...] los colores súper llamativos que están en la mayoría de aulas [...] como son niños creemos que hay que darles todo súper vistoso, pero creo que no aportan nada, al revés. Yo tengo así el aula porque son las mesas y las sillas que tengo, pero me encantaría tener todo más natural... al final, lo que te acerca a la naturaleza te da más paz. Colores madera que sientes que estás más en contacto con la naturaleza. Yo creo que transmiten más paz.”

En lugar de facilitar la experiencia educativa, el espacio muchas veces se convierte en una barrera que restringe la autonomía, el juego libre y la expresión personal. Otra docente lo ilustra con claridad: “He estado en otras clases abigarradas de cosas, de mesas, de sillas. No, los niños no se podían mover, no tenían esa libertad, no podían ser ellos mismos, no podían jugar de la misma forma” (P6).

Esta contradicción no se debe a una falta de conciencia pedagógica, sino a una limitación estructural vinculada principalmente a los recursos económicos. Las maestras coinciden en que, aunque existe una disposición clara al cambio y una intención pedagógica la falta de presupuesto impide llevar estas ideas a la práctica. Como expresa una de ellas: “A mí me gustaría hacer un montón de cosas con materiales súper chulos, súper Montessori, pero el dinero es el que hay... aunque tengas la intención pedagógica, si no tienes los recursos no se puede dar” (P2).

Precisamente de la observación de estos espacios poco apropiados para la infancia surgió *Human by Next* y así nos lo explica la arquitecta fundadora Nuria Vilchez Sánchez: “Nuestro interés nació al detectar un problema muy claro en el ámbito educativo: durante décadas, los entornos escolares han sido concebidos como espacios funcionales, sin tener en cuenta su capacidad para transmitir emociones”. Esta preocupación inicial se articula con los fundamentos de la neuroarquitectura, que subraya el impacto que tienen elementos como la luz, el color, el sonido, las formas o los materiales en el funcionamiento cerebral, influyendo en variables esenciales como el estado de ánimo, la atención, la memoria o la motivación (Mombiedro, 2022).

Desde una mirada integral, el equipo de *Human by Next* trabaja de forma coherente con los proyectos pedagógicos de cada centro, entendiendo que el diseño no puede separarse de la experiencia educativa. Como afirma Vilchez Sánchez, “No basta con modernizar; hay que preguntarse qué queremos que sienta un niño cuando entra al aula”. Su enfoque rompe con la tradición de aulas recargadas y funcionalistas, apostando por entornos cuidadosamente diseñados: “Trabajamos desde un equilibrio delicado: el espacio debe estimular sin saturar. Utilizamos una base cromática neutra y materiales que transmitan calidez y serenidad”. Además, destaca que “aplicamos los principios de la neuroarquitectura porque ratifican científicamente lo que la experiencia ya nos había enseñado”, reforzando así el vínculo entre evidencia científica, práctica educativa y sensibilidad estética.

Profundizando en la *relación entre el espacio y pedagogía*, se observa que las aulas que rompen con el modelo tradicional coinciden, precisamente, con aquellas que también se alejan de enfoques pedagógicos convencionales. Así lo reflejan las experiencias compartidas por algunas maestras del grupo focal que han trabajado en contextos como una escuela de naturaleza en Alemania (P1) o una escuela Montessori en Irlanda (P5). En estos entornos, el espacio no solo responde a criterios funcionales, sino que se configura como un escenario imprescindible, pensado para favorecer la autonomía, la toma de decisiones y el aprendizaje significativo. Estos testimonios refuerzan el estrecho vínculo entre las pedagogías activas y el diseño de ambientes que acompañan el desarrollo infantil desde el respeto, la libertad y la curiosidad.

Estas experiencias coinciden plenamente con las propuestas analizadas en el marco teórico (Delgado, 2024; Gutiérrez, 2024 y Martínez, 2022) y con las ideas defendidas por la psicóloga Pérez Ruano, quien reivindica una visión inspirada en Montessori: “lo que necesitas es que el ambiente esté lo más preparado posible para no interferir”. Además, identifica como referente el enfoque de Reggio Emilia en el que el espacio se concibe como un “tercer maestro” capaz de provocar, sostener e inspirar el aprendizaje.

A esta visión, Pérez Ruano suma un elemento clave: la pedagogía del asombro. Desde su perspectiva no basta con preparar un espacio y mantenerlo estático, sino que es fundamental introducir elementos que sorprendan, que rompan con lo esperado y despierten nuevas miradas. Esta perspectiva se alinea con la necesidad de espacios flexibles y aulas metamórficas, una idea que también emerge con fuerza en el grupo focal. Las maestras afirman que modificar la disposición del aula (aunque sea mínimamente) tiene un efecto inmediato en el ánimo del grupo: “Cambiamos la distribución del aula y para ellos ya es un aula nueva, y con eso ya están súper felices”, comenta una docente (P5). Otra (P4) añade: “el hecho de cambiar los rincones de lugar o colocar todo de otra forma incide en el ánimo de los peques y puede transformar la locura en calma”.

Esta sensibilidad hacia el espacio como un elemento activo en el proceso educativo no solo se refleja en la valoración de las experiencias vividas, sino también en las proyecciones que las maestras hacen sobre *la percepción de un aula ideal*. A partir de lo que observan, experimentan y desean transformar, es posible reconstruir una imagen compartida de cómo debería ser un aula realmente pensada para la infancia.

Según la información recogida, las maestras y expertos entienden el aula ideal como un entorno cuidado, accesible y conectado con la naturaleza. En su visión, el espacio educativo no debe estar dominado por mesas y sillas, sino ofrecer amplitud, orden visual y libertad de movimiento, respondiendo a las necesidades reales de los niños. Se valora especialmente que el espacio sea accesible para los alumnos, con los materiales dispuestos a la altura de sus ojos y de sus manos, favoreciendo así la autonomía, el interés espontáneo y la toma de decisiones. Aunque

estos principios puedan parecer evidentes, y ya fueron formulados por Fröbel en el siglo XIX (Colmenar y Martínez, 2022), la realidad que describen algunas maestras dista mucho de este ideal. Como señala una de ellas (P4): “Algo que veo en mi actual escuela y me sorprende mucho es que se decora mucho pero no está a la altura de los peques”. Esta observación revela cómo, a pesar de las buenas intenciones estéticas, el diseño sigue respondiendo muchas veces a criterios adultos, desconectados de la experiencia y mirada infantil.

El relato de una de las maestras del grupo focal (P6) ofrece una imagen especialmente poderosa sobre la relación entre infancia y espacio. Al evocar una de sus primeras experiencias en una escuela unitaria, describe con detalle un aula que no solo cumplía una función educativa, sino que dejaba una huella emocional profunda tanto en ella como en los niños. Grandes ventanales que llegaban hasta el suelo, luz natural abundante, un porche amplio que permitía el juego incluso en los días de lluvia, una fuente, un patio sin asfaltar, con hierba, árboles y montículos naturales de piedra... Todo ello conformaba un entorno que se transformó en un espacio vivido, en el sentido que le da Bachelard (1965): un lugar que ofrece protección, libertad y belleza, y que se graba en la memoria como un refugio emocional. Como ella misma relata: “Recuerdo aquel espacio como algo muy importante para la calma de los niños”. Este testimonio conecta de forma directa con el concepto de topofilia (Tuan, 2007), entendido como el vínculo afectivo que las personas desarrollan con ciertos espacios. La maestra no describe simplemente un aula, sino un lugar que fue determinante en la vivencia de los niños y en su propia experiencia como educadora: un lugar que calmaba, que ofrecía libertad de movimiento, que despertaba posibilidades de juego y que generaba bienestar. En definitiva, este entorno se convierte en su ideal de lo que un aula debería ser, no solo por sus cualidades arquitectónicas, sino por cómo hacía sentir a quienes lo habitaban “Creo que aquel espacio era un espacio incomparable”, afirma.

La experiencia relatada por la maestra (P6) nos invita a repensar no solo la estética interior del aula, sino también sus límites físicos. Desde esta perspectiva, muchas maestras del grupo focal no solo destacan la importancia de incorporar elementos naturales dentro del aula, sino que reivindican la posibilidad de desplazar el aula hacia el exterior, ampliando así la noción misma de espacio educativo. Ya no se trata simplemente de “salir al patio” como una concesión ocasional, sino de redefinir el concepto mismo de aula, ampliándolo hacia el exterior y reconociendo que el aprendizaje ocurre también (y muchas veces con mayor profundidad) fuera de las paredes. En esta línea, una docente (P1) con experiencia en una escuela de naturaleza en Alemania relata con orgullo: “mínimo tres veces a la semana estamos fuera. Nos vamos tanto a un jardín que tiene el propio centro a las afueras, como a los bosques”. Este modelo, profundamente conectado con la tradición del Jardín de Infancia de Fröbel (Colmenar y Martínez, 2022) y las bosquesuelas contemporáneas (González, 2013), considera el entorno natural como una extensión legítima del aula, y no como un añadido opcional.

Sin embargo, esta visión choca con las limitaciones que otras maestras enfrentan en sus contextos educativos. A pesar de defender el valor pedagógico del contacto con la naturaleza, una docente (P4) reconoce que ni siquiera puede sacar al grupo al patio durante el invierno ya que desde el propio centro se alega simplemente que “hace frío”, lo que evidencia una concepción rígida y poco flexible del espacio escolar. Otras docentes expresan su frustración ante prácticas que reducen el vínculo con la naturaleza a actividades simbólicas y mínimas, como “plantar una semillita en un algodón” (P7), y reivindican la necesidad de un contacto más auténtico y sostenido con el entorno natural, al considerarlo “bastante importante para el desarrollo tanto cognitivo como social” del alumnado (P7).

En estas proyecciones sobre el aula ideal, las maestras no solo imaginan espacios más amplios, accesibles y conectados con la naturaleza, sino también una de las claves que se defiende es la presencia de luz natural y el uso de materiales cálidos, como la madera, que transmiten calma y favorecen un clima emocional positivo. Esta idea se alinea con lo que plantea Pérez Ruano, quien subraya la importancia de elementos como la elección cromática, el uso de materiales naturales y la distribución armónica del mobiliario. Según su experiencia, estos factores no solo embellecen el entorno, sino que inciden directamente en el estado emocional y atencional de los niños. Así lo comprobó en su propio centro de psicología, donde tras sustituir los colores brillantes y los materiales plásticos por tonos neutros y madera, observó una mejora notable en el comportamiento de los pequeños: “ellos mismos lo agradecen”, afirma. Una experiencia similar emerge del grupo focal, donde una maestra (P5) describe cómo, en el marco de un proyecto de accesibilidad e inclusividad, han comenzado a revisar críticamente el exceso de estímulos en el aula con el objetivo de generar un entorno más claro, sereno y respetuoso con las necesidades de todos los niños: “estamos intentando que no sea muy cargante”. Aunque muchos de los elementos presentes en el aula (como carteles con rutinas o dibujos realizados por los propios niños) respondían inicialmente a un deseo de acompañar el aprendizaje y fortalecer el vínculo afectivo, la maestra reconoce que en ciertos casos esa acumulación de colores, formas e imágenes puede generar agobio.

Este tipo de transformaciones, lejos de ser superficial, responde a una lógica estética profundamente conectada con el bienestar. En relación a la *estética del entorno educativo* Pérez Ruano señala: “Se ha considerado durante mucho tiempo algo superficial, pero estar dentro de espacios que se consideran estéticamente agradables es una de las variables de bienestar”. Este proceso se alinea con la mirada estética, entendida no como una cuestión ornamental, sino como una actitud sensible hacia el entorno (Márquez-Román y Soto, 2021). Tal como indican, cuidar la estética cotidiana del aula implica pensar qué mostramos, cómo lo mostramos y qué efectos genera eso en quienes habitan el espacio.

Las maestras del grupo focal comparten esta preocupación por el tratamiento estético del aula. En particular, una de ellas (P4) explica que su clase comienza vacía y que la decoración se construye progresivamente, en función de los intereses del grupo. Además, la docente muestra una conciencia sobre el impacto que tienen las imágenes en el aula. Tal como advierte Torres (2021) una selección inadecuada puede obstaculizar el aprendizaje y limitar las referencias visuales del alumnado. En coherencia con esta idea, la maestra explica: “en lugar de imágenes infantilizadas, las pongo más reales”. Esta elección no es meramente funcional, sino que refleja una intención pedagógica clara: evitar la sobrecarga visual, la infantilización del entorno y fomentar una relación auténtica y significativa con las imágenes expuestas. “Es interesante retirar elementos al poner nuevos”, comenta P4, subrayando la importancia de evitar la saturación y cuidar la vigencia y relevancia de lo que se muestra. Esta práctica está en línea con las recomendaciones de Errázuriz (2014), quien sugiere planificar con criterio estético la disposición de los elementos visuales, garantizando su coherencia y su impacto pedagógico, emocional y cultural.

Esta concepción profunda de la estética se aleja de la mera "estetización" (el uso superficial o decorativo de lo visual) y se aproxima a lo que autores como Katya Mandoki (como se citó en Márquez-Román y Soto, 2021), y Thomas Leddy (2020) denominan estética cotidiana: la capacidad de emocionarse ante lo simple, de percibir y responder de forma sensible al entorno más inmediato. Pérez Ruano ofrece un ejemplo revelador: la belleza que surge espontáneamente cuando los niños observan y componen ramos con flores silvestres. Este tipo de experiencias, aparentemente insignificantes, generan vínculos afectivos con el entorno y contribuyen a desarrollar una sensibilidad que va más allá del plano visual: una forma de estar en el mundo con atención, cuidado y apertura.

Tanto la literatura especializada como las voces recogidas en este trabajo coinciden en que la estética no solo importa, sino que afecta directamente al bienestar emocional y cognitivo del niño. Como sostiene Pérez Gómez (2020), los entornos estéticamente cuidados estimulan la creación de nuevas conexiones neuronales y mejoran la disposición hacia el aprendizaje. Esta mirada es compartida por Pérez Ruano, quien defiende que “la belleza es un pilar fundamental del bienestar del ser humano” y lamenta que se la subestime por no ser un valor “productivo” en el sentido económico. Esta crítica apunta a una lógica educativa dominada por la rentabilidad, donde lo estético, lo sensible y lo emocional quedan relegados.

Una reflexión similar es planteada por el investigador, quien aborda con contundencia las implicaciones comerciales de esta lógica. “Si el niño no está hiperestimulado, si el niño no tiene ningún estímulo, tenemos un problema comercial porque no consume”. Esta afirmación pone de manifiesto cómo la educación reproduce los valores del consumo que predomina en la sociedad,

afectando a la organización del tiempo y a la forma en que se diseñan y habitan los espacios escolares (Zavalloni, 2011).

6. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

En coherencia con el enfoque adoptado en este trabajo, cabe señalar que la transformación de los espacios y tiempos escolares no puede quedarse únicamente en la reflexión teórica. Si la escuela aspira a responder a las necesidades de la infancia actual y futura, debe comprometerse con procesos de cambio reales. Este trabajo tiene una clara intención transformadora, pero una de sus principales limitaciones es la ausencia de una implementación práctica que permita llevar las ideas expuestas al contexto educativo cotidiano.

Por ello, una primera línea de investigación futura debería centrarse en el diseño, aplicación y evaluación de intervenciones reales en centros escolares. Reflexionar sobre el espacio desde una perspectiva pedagógica es un primer paso pero sería conveniente llevar a cabo estudios aplicados que analicen el impacto de determinados rediseños espaciales y permitan valorar con mayor precisión sus beneficios educativos.

Otra de las limitaciones es que muchas de las reflexiones recogidas se centran en la percepción subjetiva de los espacios y tiempos, sin poder contrastarse directamente con observaciones sistemáticas de la práctica docente o el comportamiento del alumnado en esos entornos. Además, aunque los perfiles seleccionados aportan información valiosa, su número es reducido y no permite generalizar los hallazgos. Sería pertinente ampliar la investigación incluyendo una muestra más diversa de centros, docentes y contextos. También resultaría enriquecedor integrar nuevas voces (como las de los equipos directivos, las familias o el propio alumnado) para obtener una visión integral de cómo se vive, percibe y podría transformarse el espacio escolar.

Por otro lado, se ha detectado la necesidad de explorar soluciones accesibles para rediseñar espacios escolares con recursos limitados, especialmente en el contexto de la escuela pública. Futuras líneas podrían investigar propuestas económicas viables, desde la selección de materiales asequibles hasta estrategias de transformación que no requieran grandes inversiones.

En síntesis, este trabajo busca abrir camino hacia nuevas formas de concebir y habitar el espacio educativo. Su mayor limitación (y a la vez su mayor potencial) es que constituye una propuesta teórica que demanda ser puesta en práctica. Solo mediante la acción, la colaboración y el compromiso será posible acercar la escuela a lo que verdaderamente necesita la infancia: entornos cuidados, respetuosos, flexibles y profundamente humanos.

7. CONCLUSIONES

Esta investigación profundiza en la comprensión del tiempo y el espacio como dimensiones fundamentales del proceso educativo en la etapa de Educación Infantil. A lo largo del trabajo, se ha evidenciado que estos elementos no son meros escenarios donde se sitúa la enseñanza, sino componentes activos que influyen directamente en el bienestar, la atención, la autonomía, el desarrollo emocional y la calidad de las experiencias de aprendizaje de los niños.

En cuanto al primer objetivo específico (OE1), los testimonios recabados permiten trazar una imagen clara de cómo son, en términos generales, las aulas de Educación Infantil en la actualidad. A pesar de algunas iniciativas de renovación, la mayoría de espacios educativos descritos responden aún a una lógica tradicional: aulas rígidas, saturadas de materiales, con exceso de mobiliario, decoración recargada y escasa conexión con el exterior. En muchos casos, los ambientes no están diseñados pensando en las necesidades reales del niño, sino en criterios funcionales o en lo que “debe parecer” una clase ante la mirada adulta. El espacio, más que facilitar la experiencia educativa, se convierte así en un obstáculo que restringe la autonomía, el juego libre y la expresión personal.

En cuanto al tiempo, los hallazgos empíricos confirman lo desarrollado teóricamente en torno a la educación lenta. Tal como se argumenta en el marco teórico, vivimos inmersos en una cultura marcada por la aceleración, donde el tiempo se organiza bajo una lógica de productividad, eficiencia y ocupación constante (Zavalloni, 2011). Las voces recogidas coinciden en señalar que el ritmo acelerado, la fragmentación de las jornadas y la sobreplanificación empobrecen la vivencia escolar, desplazando dimensiones esenciales como el juego libre, la exploración autónoma, la pausa o el aburrimiento creativo.

A lo largo del análisis también se evidencia una contradicción significativa entre las intenciones pedagógicas y las condiciones reales de los centros educativos. Aunque muchas docentes comparten una visión transformadora del aula (inspirada en propuestas como Montessori, Fröbel, Reggio Emilia o las bosquesuelas), la realidad cotidiana limita seriamente la posibilidad de llevar a la práctica esos enfoques. Factores como la falta de recursos económicos, las limitaciones de espacio físico, las ratios elevadas o las exigencias externas (tanto institucionales como familiares) suponen obstáculos difíciles de sortear. Así, se genera una tensión constante entre el ideal pedagógico y la práctica posible, lo que evidencia que la transformación del entorno educativo no depende solo de la voluntad del profesorado, sino también de una estructura que acompañe, respalde y facilite esa mirada respetuosa hacia el tiempo y el espacio escolar.

En relación al segundo objetivo específico (OE2), los testimonios recogidos coinciden en señalar que la aceleración educativa (manifestada en la sobrecarga de contenidos, la escasez de

tiempos de descanso, la ausencia de silencio y el predominio de lo visible) impacta negativamente en el bienestar y la capacidad de concentración del alumnado. El silencio, el juego libre y la espera son condiciones necesarias para el aprendizaje profundo, pero se ven desplazadas por una cultura escolar centrada en la inmediatez y la eficacia.

En este sentido, el silencio se revela como una condición necesaria para la concentración, el bienestar y la creatividad. No se trata de imponer un silencio disciplinar, sino de crear entornos que inviten a la calma, donde el niño pueda encontrarse consigo mismo, con los otros y con el entorno de manera auténtica. No obstante, tal como advirtió el experto en didáctica, no debemos olvidar que existe el riesgo de que el silencio o la educación lenta se conviertan en una moda vacía, despojada de su dimensión ética y pedagógica, utilizada como una estrategia superficial sin una comprensión profunda de sus fundamentos.

Por otro lado, los resultados de la investigación permiten concluir que la estética y la configuración espacial del aula tienen un impacto directo sobre el estado emocional, la atención y la motivación del alumnado. Desde el enfoque de la neuroarquitectura (Mombiedro, 2022) y de la sensibilidad estética (Torres, 2021), se entiende que los entornos recargados, caóticos o artificiales pueden generar sobreestimulación y dificultar el procesamiento cognitivo.

Finalmente, en lo referente al tercer objetivo específico (OE3), centrado en identificar elementos clave para repensar el diseño de los espacios escolares desde una perspectiva más lenta, estética y centrada en el bienestar, tanto las entrevistas como el grupo focal ponen de relieve propuestas concretas: el valor del silencio como recurso didáctico, la necesidad de entornos estéticamente cuidados, el respeto a la autonomía infantil en la gestión del tiempo y del espacio, y la urgencia de crear aulas menos saturadas, abiertas a la exploración, al descanso y al contacto con la naturaleza.

A la luz de lo investigado, se puede concluir que dar valor a los materiales sencillos, a los entornos cuidados y a los tiempos sin prisa no supone una renuncia al progreso, sino más bien una forma de devolver a la infancia su derecho a vivir plenamente el presente. Desde esta perspectiva, pensar los espacios y los materiales desde los principios de la educación lenta no es solo una decisión metodológica, sino un acto pedagógico, ético y político. Supone reconocer que el aprendizaje profundo no se genera en la prisa ni en la acumulación de estímulos, sino en la posibilidad de estar, de observar, de sentir y de descubrir. En definitiva, se trata de confiar en que el desarrollo infantil no necesita ruido ni exceso, sino tiempo, belleza, y lugar.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldana, H. (2022). La sobreestimulación en el siglo XXI y los posibles efectos sobre la atención, la motivación y la curiosidad. *Ruta Maestra*, 33, 30-43. <https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2022/06/Hernan-Aldana-Ruta-Maestra-Ed33.pdf>
- Bachelard, G. (1965). *La poética del espacio*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Barraca, J. (2024). *Vivir en la belleza. Ensayo para un reencuentro contemporáneo con lo bello*. UPSA.
- Beuchot, M. (2000). *Tratado de hermenéutica analógica: hacia un nuevo modelo de interpretación*. Universidad Autónoma de México.
- Bondioli, A., y Nigito, G. (2011). *Tiempos, espacios y grupos: el análisis y la evaluación de la organización en la escuela infantil: DAVOPSI*. Graó.
- Caballero, A. J., y Mercado, O. (2018). *Affordance y diseño*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Coca, J. R. (Ed.). (2013). *Impacto de la hermenéutica analógica en las ciencias humanas y sociales*. Hergué Impresores, S.L.
- Colmenar, C., y Martínez, M. J. (2022). Los inicios de la configuración de la Educación Infantil como etapa educativa. En Y. Hernández-Laina (Coord.), *La escuela de Educación Infantil en España* (pp. 51–78). UNED.
- Couso, M. (2024). *Cerebro y pantallas: Cómo las pantallas impactan en el desarrollo cognitivo en la infancia y la adolescencia*. Destino.
- Delgado, I. (2024). *Didáctica de la Educación Infantil*. Paraninfo.
- Domènech Francesch, J. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Graó.
- Errázuriz, L. H. (2014). Propuestas para mejorar la estética cotidiana del entorno escolar. *Educación Artística. Revista de Investigación*, 5, 47–56. <https://doi.org/10.7203/eari.5.3772>
- Galbán-Peramo, E., Rabell-López, M., y Mayo-Parra, E. (2016). La sensibilidad estética: componente esencial en el proceso educativo de los estudiantes. *Luz*, 15, 38–47. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=589166501005>
- García, L., y Mariel, S. (2024). Neuroarquitectura y biofilia en espacios corporativos. *Artificios*, 1. <https://revistas.ucalp.edu.ar/index.php/artificios/article/view/405>
- González, P. (2013). *Arquitectura, espacios y materiales del aula de Educación Infantil según las principales pedagogías alternativas* [Trabajo Fin de Grado, Universidad Internacional de La Rioja]. https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1881/2013_06_28_TFG_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf

- Guillén, J. C. (2017). *Neuroeducación en el aula: De la teoría a la práctica*. CreateSpace.
- Gutiérrez, E. (2024). *El espacio como tercer educador: creando escuela* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/71513>
- Hoyuelos, A. (2020). *Loris Malaguzzi. Una biografía pedagógica*. Ediciones Morata.
- Honoré, C. (2005). *Elogio de la lentitud*. RBA.
- Lahoz, P. (2010). El modelo froebeliano de espacio-escuela. Su introducción en España. *Historia de la Educación*, 10, 107–133. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/6915>
- Leddy, T. (2020). La experiencia del asombro: una aproximación expansiva a la estética cotidiana. *Revista KEPE*, 22, 397–425. <https://doi.org/10.17151/kepes.2020.17.22.15>
- Martínez, M. J. (2021). *La pedagogía de Reggio Emilia en Educación Infantil a través del método por proyectos. Propuesta de intervención* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/49036/TFG-G4867.pdf>
- Martínez, M. J. (2022). La Educación Infantil y el movimiento de la Escuela Nueva. En Y. Hernández-Laina (Coord.), *La escuela de Educación Infantil en España* (pp. 51–78). UNED.
- Marini, G., Rodríguez, J. D., y Salas, M. (2018). Estéticas cotidianas escolares: desde lo que se ve hacia cómo se siente la escuela. *Educação y Sociedade*, 39, 361–378. <https://www.scielo.br/j/es/a/xFhL6jLvNtsmSbvd8cPV8Ty/?lang=es>
- Márquez-Román, A., y Soto Gómez, E. (2023). La estética del espacio escolar: un eje para transformar el conocimiento práctico docente. *Investigación en la Escuela*, 106, 174–188. <https://doi.org/10.12795/IE.2023.i106.14>
- Mendes dos Santos, A., Brandão, A. C. y Rodrigues, P. (2021). ¿Dónde está la infancia que estuvo aquí? ¡El gato se comió! Reflexiones sobre el tiempo e infancia. *Sociedad e Infancias*, 5(1), 19-28. <https://doi.org/10.5209/soci.74433>
- Mombiedro, A. (2019a). Entornos y desarrollo durante la niñez. Neuroarquitectura y percepción en la infancia. *Tarbiya*, 47, 55–68. https://revistas.uam.es/tarbiya/issue/view/942/pdf_23
- Mombiedro, A. (2019b). Repercusión de los espacios en las metodologías, impacto en la motivación de los estudiantes y en la enseñanza. *DYLE*, 4(4), 1–7. <https://www.dyle.es/wp-content/uploads/2020/01/Repercusi%C3%B3n-de-los-espacios-en-las-metodolog%C3%ADas-impacto-en-la-motivaci%C3%B3n-de-los-estudiantes-y-en-la-ense%C3%B1anza-DYLE.pdf>
- Mombiedro, A. (2022). *Neuroarquitectura: aprendiendo a través del espacio*. Khaf.
- Montesino, P. (1840). *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*. Imprenta Nacional.
- Nair, P. (2016). *Diseño de espacios educativos: rediseñar las escuelas para centrar el aprendizaje en el alumno*. SM.

- Newport, C. (2024). *Slow productivity: el arte secreto de la productividad sin estrés*. Reverté.
- Riera, M. A. (2005). El espacio-ambiente en las escuelas de Reggio Emilia. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, 3, 27–36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1329358>
- Ritscher, P. (2017). *La escuela slow: la pedagogía de lo cotidiano*. Octaedro.
- Rodríguez-Guerrero, S. (2018). Wallace Stevens' and José Ángel Valente's first stage of the creative process: "Notes on a Supreme Fiction" and "Cinco fragmentos para Antoni Tàpies". *Revista de Estudios Norteamericanos*, 16. https://revistascientificas.us.es/index.php/ESTUDIOS_NORTEAMERICANOS/article/view/4669
- Sabariego, M. y Bisquerra, R. (2019). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 19-48). Octaedro.
- Sáenz de Ugarte, L. (2019). Revisión crítica del consumo en el siglo xxi. ¿Nuevas formas de politizar la ciudadanía?. *INGURUAK*, 66, 20-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7092868>
- Sanchidrián, C. (2013). Tres modelos de espacios educativos y de materiales pedagógicos: infant schools, kindergarten y casas de los niños. *Tabanque: Revista pedagógica*, 26, 15–37. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4754486.pdf>
- Sanchidrián, C. (2022). La Educación Infantil en el origen del sistema educativo español. En Y. Hernández-Laina (Coord.), *La escuela de Educación Infantil en España* (pp. 51–78). UNED.
- Santillán, M. L. (2022). Sobrecarga cognitiva. Cuando tu cerebro se satura. Ciencia UNAM. Recuperado el 15 de abril de 2025 de <https://ciencia.unam.mx/leer/1295/sobrecarga-cognitiva-cuando-tu-cerebro-se-satura>
- Slow Food Foundation. (s. f.). *Nuestra historia*. <https://www.slowfood.com/es/nuestra-historia/>
- Staats, H., Collado, S. y Sorrel, M. A. (2024). Understimulation resembles overstimulation: Effects on school children's attentional performance, affect, and environmental preference. *Journal of Environmental Psychology*, 95. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2024.102280>
- Sullivan, J. (2021). Educar en la vulnerabilidad: la educación estética como medio para la transformación social y cultural. *ARTSEDUCA*, 28, 98–107. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7734493>
- Torres, F. y Gros, A. (2022). La sociedad de la desaceleración. Reflexiones sociológico-políticas a partir de la pandemia. CLACSO, 399-418. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2v88cbs.19>
- Torres, A. (2021). *Las paredes del aula como dispositivo didáctico. La imagen y la estética como elementos transformadores*. Dykinson.
- Tonucci, F. (2019). *Por qué la infancia*. Planeta.

Tuan, Y. (2007). *Topofilia*. Melusina.

Willatt, C., Castro-Sosa, D., Salinas-Trujillo, R., y Vásquez-Orrego, V. (2023). La calidad estética como objeto de investigación en contextos educativos. *Ensayos Pedagógicos*, 18(2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9455258>

Zavalloni, G. (2018). *La pedagogía del caracol: por una escuela lenta y no violenta*. Graó.

9. ANEXOS

9.1. Transcripción grupo focal

Moderadora: ¿Cómo describiríais el ritmo diario en vuestras aulas? ¿Os parece pausado, acelerado o equilibrado?

Participante 1: [00:00:00.05] Yo trabajo en una escuela Infantil pero en Alemania, entonces, a mi el ritmo me parece bastante equilibrado porque no damos una enseñanza tan reglada o tradicional como a veces pasa en España, sino que es respetando el ritmo del niño, sus intereses, entonces prestamos atención a lo que el niño necesita, a cómo va evolucionando el niño en las diferentes etapas... También yo cuento con un aula en el que hay niños de 3 a 6 años todos juntos. 20 niños para 3 maestras, entonces podemos dar una enseñanza y un apoyo mucho más individualizado, que permita adaptarse a lo que necesita el niño, a su evolución, también a sus necesidades, sus intereses...

Moderadora: [00:00:14.99] Muy interesante. ¿Alguna más que nos dé su perspectiva?

Participante 2: [00:00:25.01] Vale. Yo, por el contrario, trabajo en una escuela infantil en España y al tener ratios bastante mayores para una misma persona, como es mi caso, los ritmos se guían, básicamente (y me sabe mal decirlo) por lo que puedes hacer porque no llegas, no llegas a muchas cosas de las que pasan. Entonces yo diría que más bien ritmos acelerados también porque siento que cada material que les pones (y por el ritmo de vida que ellos llevan) se cansan enseguida. Entonces los ritmos son... yo siento que ellos están acelerados, pero yo también me acelero porque siento que necesitan como esa energía de estar todo el rato haciendo cosas. Entonces aquí lo veo bastante más, más diferente y es lo que digo, que también se adapta un poco a lo que a lo que tú puedes llegar, porque ojalá estuviéramos como en Alemania y fuéramos tres maestras para 20, pero en la Escuela Infantil en España con la ratio los ritmos se marcan por a lo que tú puedes llegar.

Moderadora: [00:01:42.94] No sé quién ha levantado antes, pero bueno, la que queráis.

Participante 3: [00:01:49.03] Sí, yo igual, trabajo en una escuela infantil aquí en España también y tengo el ratio completo y la verdad qué es eso, pues es un poco locura. Yo por mi experiencia, empezamos la mañana muy bien con su asamblea, que han cogido esa rutina de “venga, vamos a dar los buenos días” se sientan. Lo que pasa es que ya en cuanto hay un estímulo

uno se pierde y los demás se vuelven a perder. Entonces es como ha dicho la otra compañera, que al final vamos a lo que vaya pasando en el día a día y a lo que surja, porque hay días que pueden ser más tranquilos y otros días que un caos, porque pues eso, el ratio al final es muy grande.

Participante 4 (a través del chat): Perdonad pero, de momento escribiré. El ritmo, la mayoría del tiempo es frenético. Ratios elevadas. Soledad en las aulas y te faltan ojos y manos.

Moderadora: [00:02:48.90] S5, que había levantado también la mano.

Participante 5: [00:02:52.89] Y en mi caso es distinto también. Yo soy profe de educación infantil en un cole, en cinco años, estoy en tercero y al final, bueno, yo tengo 21 para mí sola. Es verdad que somos centro preferente TEA y tenemos muchos ratos apoyo y PT dentro del aula, pero es verdad que al final también en el cole tenemos que seguir la programación y tenemos X libros y X materias que dar, que si no... Vamos un poco guiados, sobre todo por eso. Sí que les dejas mucho rato, pues cuando hay que solucionar muchos conflictos y demás, pero tenemos como que tienen que pasar tercero de infantil habiendo cumplido estos objetivos entonces sí que vamos un poco deprisa. Estaría muchísimo mejor poder ir un poco más tranquilos y adaptarnos a sus ritmos.

Moderadora: [00:03:39.20] Pero respecto a esto ya si me puedes contestar tú también en relación a la siguiente pregunta. ¿Suele planificarse la jornada por horas o por actividades? es decir, por ejemplo aquí la imagen (no sé si la veis bien) es de un horario de un centro de educación infantil que como veis pues tienen muy estructuradas las horas. A tal hora asamblea, después psicomotricidad que viene un especialista, después inglés que viene otro especialista, lo tienen muy marcado. No sé si habéis vivido esta experiencia de forma similar o distinta.

Participante 5: [00:04:15.22] En mi cole es igual. Es verdad que aunque tú tengas las horas te las puedes cambiar, si tú impartes lo mismo lo puedes cambiar, pero las horas que va el especialista no lo puedes cambiar. Nosotros vamos por sesiones de 45 minutos. Entonces suelen ser dos sesiones juntas, entonces tu ahí programas la actividad, pero sí que es bastante parecido, sí.

Moderadora: [00:04:36.10] Entonces, en este sentido, dirías que al final tú no programas tanto pensando: Voy a hacer esta actividad y lo que dure, sino que más bien piensas en: tengo una hora ¿qué meto en esa hora? ¿no?

Participante 4: [00:04:47.74] Sí, o si quiero hacer X actividad muy concreta (porque nosotros también trabajamos por proyectos) entonces lo tengo que hacer es pensar en esta actividad que me va a durar más y tengo que hacerlo en alguna hora que tenga doble sesión o en alguna que pueda dejar para luego algo así. Pero sí.

Moderadora: [00:05:02.89] Vale, S2 que no sé si tienes la mano levantada o te la has dejado de antes.

Participante 2: [00:05:09.25] Me la he dejado. Es que no sé cómo. Luego lo miro. Vale. Yo en mi caso, por actividades. Es imposible en una Escuela Infantil hacer esto. Además de que, como yo soy todo, no me lo tengo que seguir nada en concreto. Y además, como yo soy la directora también del centro y hago yo la programación, pues si no me da tiempo, es que yo me lo vuelvo a reelaborar y adaptar de la manera en la que quiera. Por el contrario, cuando yo estaba de prácticas en colegios, sí que es así, por lo que dice también la otra participante. Y claro, es que tienes que encajar cuando viene el especialista y eso no se puede modificar.

Moderadora: [00:06:01.83] Cuéntanos.

Participante 6: [00:06:10.26] Cuando yo empecé, no había este inglés, estas cosas que ponéis aquí. Entonces, claro, yo por supuesto respetaba las actividades. Mi horario para nada, no, no era por horas, porque vamos, no lo veo efectivo. Claro que ahora, el inglés y esas cosas, pues claro, evidentemente, hay que respetar ese horario. Pero bueno, yo desde luego veo que es importantísimo que la actividad que estés haciendo acabe y tenga la duración que necesite.

Moderadora: [00:06:59.58] Nuestra profe de Alemania. ¿Cómo lo ve?

Participante 1: [00:07:04.76] Pues es que yo, aparte de estar en un cole aquí en Alemania, mi cole especialmente es de naturaleza y eso significa que mínimo tres veces a la semana estamos fuera. Nos vamos tanto a un jardín que tiene el propio centro a las afueras como a los bosques. Y claro, no hay programación, no hay actividades, no hay horas. O sea, es llegar por la mañana, hacer una asamblea y preguntar a los niños qué quieren hacer y ver si cuadra. Y si quieren estar fuera, pues nos vamos fuera, nos hacemos una mochila y nos vamos de excursión. Y en base a lo que vemos ahí en el espacio, pues si un niño tiene interés por las piedras, hacemos un proyecto de piedras y buscamos información y nos basamos en eso. Si quieren estar dentro, hacemos sesión de movimiento. Si quieren hacer actividades en el aula, pues destinamos esa hora, dos horas o lo que necesiten a estar en el aula buscando actividades, buscando lo que les apetezca y siempre dejando que el niño decida, tenga una participación activa, siempre dentro de las posibilidades que abarque ese día. Porque en teoría somos tres en el aula, pero muchas veces no se da eso. Pero claro, aún así se puede hacer.

Moderadora: [00:08:21.28] No sé si has tenido experiencia también en centros en España con los que puedas comparar

Participante 1: [00:08:27.70] Si que estuve en dos centros en España, tanto en un aula de primero de infantil como de segundo de infantil. Y sí que es así. Se asemeja mucho a la tabla que hay en el power point por horas. Había muchas actividades, una programación muy completa y ya realizada a principio de curso, lo cual a día de hoy, comparando con lo que hago actualmente, me parece que son demasiadas cosas para niños tan pequeños, a veces tanta información, tantas actividades, una detrás de otra, lo único que hace es que el niño colapse, no se deje fomentar ni

su creatividad, no saben ni quiénes son ellos mismos. Se basan en unos estándares de X niño modelo que hoy en día yo creo que ninguno cumple.

Participante 4 (a través del chat): Qué envidia S1. Con lo importante que es poder salir a la naturaleza. Es algo que echo mucho de menos. Pero en la escuela que estoy ahora es imposible proponerlo. No he podido salir con los peques al patio durante el invierno porque hacía frío...

Moderadora: [00:09:18.51] Muy interesante. ¿Alguna más quiere opinar sobre esta pregunta o pasamos a la siguiente? P4, estoy viendo tus comentarios. No sé quién iba a hablar sí.

Participante 2: [00:09:34.11] Lo iba a decir, es que realmente lo que quieren hacer, lo que intentan hacer a veces con infantil (aquí en España) es llevarlo todo como a primaria. O sea, las cosas que hacen en primaria, bajarlas a infantil con este horario, porque yo me acuerdo que cuando era pequeña esto no existía. Y ahora es un poco pues eso, hacerlo todo como si estuvieran en primaria cuando no tiene nada que ver.

Moderadora: [00:10:11.12] Vale, pues si os parece pasamos a la siguiente, que va un poco en relación a la anterior, ¿Sentís que el tiempo está al servicio de las necesidades reales o más exigencias externas? ¿os sentís presionadas por el currículo, por la programación que plantean desde arriba, o cuando tienen que entrar especialistas o incluso a la familia que pueda influir en vuestras decisiones educativas? S3, dinos.

Participante 3: [00:10:43.46] Yo, por ejemplo en el primer cole que estuve, fue como que tenían que dar esto sí o sí, lleguen los niños, aprendan los niños o no. Yo digo ¡jolín! será mejor ir poco a poco que los niños experimenten el proyecto... Pero no, ellos tenían que seguir sus estándares... si algún niño no estaba centrado, no pasaba nada, ellos seguían dando, dando, dando y como que yo lo sentí muy forzado. Luego en el segundo colegio es verdad que noté otro cambio, más profundizando en las necesidades de los niños. Pero en el primer cole es verdad que me quedé un poco extrañada con eso.

Moderadora: [00:11:53.44] En relación a esto, sentís que se exigen resultados visibles. Es decir, muchos colegios siguen teniendo la necesidad de hacer fichas para demostrar que han trabajado X contenidos o que han hecho alguna actividad. Te digo fichas como cualquier actividad de plástica o simplemente como para tener algo que enseñar. No sé cómo lo vivís. La que queráis.

Participante 5: [00:12:25.59] Sí que es verdad que las familias siempre quieren ver algo, porque si tú estás trabajando un proyecto y ellos no ven nada pues como que les parece un poco raro. Pero nosotros les hacemos partícipes para que no se lleven tantas fichas ni hacer muchas fichas, vienen muchos al aula, tenemos muchas puertas abiertas, participan un montón con nosotros. De hecho, una vez al mes vienen todas las familias que quieran, una tarde y hacemos cinco actividades con ellas. Hacemos rotaciones y hacemos cinco “minijuegos”. Y entonces, en ese sentido, reducimos un poco la cantidad de fichas y así lo hacemos todo como más experimental. Pero es verdad que hay que ver resultados y sobre todo nosotros somos también un

cole concertado y eso se nota un poco porque necesitamos a las familias para subsistir. Es súper triste, pero muchas veces es como que si no se nos cierra el cole (y eso que es un colegio grande). Y sí, un poco también por el currículum, porque aunque no haya como demasiadas exigencias, (bueno, más de las que debería en infantil) pero si un niño pasa a primaria sin saber leer y sin saber escribir nada y es como ¡Dios mío! ¿Qué habéis hecho en infantil? Entonces, pues sí que tenemos un poco de presión ahí. Pero también es verdad que tengo un poco de suerte de que el cole es preferente TEA, entonces como que se trabaja muchísimo la inclusión y se va como mucho al ritmo de los niños, pero porque tenemos como recursos para hacerlo. Pero hay muchas veces que eso no se puede.

Moderadora 2: [00:14:03.61] P6 que ha levantado la mano. Participante 6: [00:14:06.46] Yo en mi experiencia he sufrido muchas exigencias externas y he visto muchas exigencias por parte del profesorado, de las familias... Ese tema de que el infantil “uy, pues mi niño ya sabe leer y escribir ¿y los de la otra aula, todavía no saben” Todas esas cosas te presionan indudablemente. Yo recuerdo que estando ya en primero (ya no en infantil, sino en primaria) tuve niños que venían de aulas diferentes de infantil. Entonces algunos niños sabían leer y escribir más o menos, y había otros que no sabían. Bueno, había familias preocupadísimas. Y yo les dije “Tranquilos que ahora es el momento, ahora vamos a estar en ello”. Y se dio la casualidad de que, después de tiempo, del primer trimestre, uno de los niños que había llegado, que no sabía leer ni escribir pues aprendió. Aprendió muy bien, es más, tenía una lectura muy entonada, muy comprensiva. Y entonces yo recuerdo que vino su madre a darme las gracias, y digo no, no, o sea, es que era su momento ahora. No tenían por qué estar machacándoles ahí en cinco años con la lectoescritura. Vamos, presiones hay, y comparaciones. Yo creo que sí, que sí, que las hay. Incluso para la programación. Pareces que estás ahí “es que tengo que llegar ahí, a hacer estas cosas” Yo creo que hay que pasar un poco. Intentar olvidar ciertas cosas, hablar con las familias que eso es muy importante.

Participante 4 (a través del chat): Totalmente. Pasa en muchos centros. De hecho, este curso tenemos una compañera en prácticas que ya ha dicho que unas clases de nuestra escuela están mejor que otras por hacer más o menos actividades “visibles”. No se tiene en cuenta la gran labor que se hace y no se ve: dar autonomía progresiva a los peques, atender todas sus necesidades, especialmente a nivel emocional, el que aprendan a convivir y a relacionarse de manera saludable, la escucha activa, en fin, todos esos aspectos que no se ven y no se reflejan en las programaciones pero que son muy importantes.

Moderadora: [00:16:12.93] P1.

Participante 1: [00:16:17.58] Yo noto bastante diferencia con la situación que tengo aquí actualmente. En España hice también una vez las prácticas en un cole concertado y en otro público, pero en ambas se exigía mucho a los niños, mucha programación, muchas veces una

cantidad extrema de fichas. En la mayoría de las veces me veía que estaba yo detrás de los niños y la otra maestra también, con el fin de que las hiciesen bien para demostrar a las familias. Y llega un momento que digo ¿qué está aprendiendo con esta actividad el niño? Era más por demostrar a las familias. Pero ¿realmente las familias quieren ver eso? ¿quieren saber que su hijo no está haciendo nada y lo estamos haciendo nosotras? yo no lo veía con un fin en ese momento. Y aquí exactamente es lo contrario, es dejar que el niño sea un niño por lo menos de 0 a 6 años. No hay ningún tipo de programación respecto a la lectura ni a la escritura. Ellos empiezan a partir de los siete en primaria y hasta entonces se basa simplemente en que el niño descubra quién es, lo que le gusta, lo que no le gusta, divertirse, jugar, socialmente conectar con otros niños, descubrirse a sí mismo... Otros aspectos. La autonomía, se juega mucho, la autonomía que tiene el niño y también hay mucha participación por parte de las familias. Las familias vienen al aula, tenemos el aula abierta, se pueden quedar, cuando hacemos excursiones pueden venir con nosotros, entonces es otro ambiente distinto.

Moderadora: [00:18:09.31] Vale. Respecto a esto, hilando un poco con la pregunta siguiente, ¿notas S1, que hay diferencias comportamentales? en el sentido de si los niños, son más calmados, más movidos, se adaptan mejor a las normas...

Participante 1: [00:18:31.27] Aquí sí que los veo más movidos, pero porque muchas veces siento que son niños. La experiencia que yo he tenido en las prácticas es que se les da tantas cosas a los niños que muchas veces no sé si el niño está actuando así porque es así o porque se le está diciendo que tiene que actuar así. A veces están tan llenos de actividades, de cosas que no sé si en ese momento el niño es introvertido, extrovertido o simplemente el cúmulo de cosas, lo que la sociedad le está exigiendo desde tan pequeño le está haciendo ser así. Entonces aquí sí que noto que los niños a veces son más movidos, eso no quiere decir que no tengan aquí normas, obviamente hay normas, pero son un poco más laxas. Se deja más al niño experimentar. Aquí, por ejemplo, no están sentados salvo para comer. No se sientan (si el niño no quiere). Pueden hacer actividades en el suelo, pueden hacer actividades fuera. La misma actividad se puede desarrollar en distintos ambientes, espacios y de distintas maneras. No determinamos cómo lo tiene que hacer.

Moderadora: [00:19:57.30] No sé si alguna ha dejado la mano levantada de antes o va a decir algo.

Participante 5: [00:20:04.85] Si yo tenía la mano levantada de antes, pero escuchándole me recordaba un poco a cuando yo trabajé como profe en Irlanda, en una escuela Montessori. Me recuerda un poco a lo que estaba contando de Alemania. Desde mi punto de vista, también empezaban a leer y escribir más tarde y si que es verdad que les notaba muchísimo más espabilados. Tenía niños de tres años en Irlanda y parecían niños de ocho años de la independencia, la autonomía que tenían. Eran mucho más resueltos en todo, aunque no supieran

leer ni escribir. Al final lo importante era que ellos mismos eran más autónomos. Pero sí que pienso que les faltan un poco de normas, por lo menos en Irlanda, porque las familias les dejaban demasiadas horas en el cole y no tenían ese apoyo familiar, como que pretendían que todo lo hiciéramos nosotros y era como todo muy: Ahora el niño no quiere comer, pues no come, ahora el niño no quiere no sé qué. Pues no lo hace. Claro, era muy Montessori. Entonces yo ahí sí que creo que tiene que haber un poco de límites. Evidentemente no tanto como hay en España, pero como un poco de equilibrio, porque al final tienen que tener también un respeto hacia el adulto y tienen que saber cuál es su sitio. Sí que es verdad que tienen que experimentar y hacer más cosas, pero un poco controlado creo yo. Por lo menos eso, un poco de normas, que en España hay demasiadas y al final no sabes si realmente están actuando así porque están copiando o imitando, o porque son así. Pero no sé, creo que es un poco complicado eso.

Moderadora: [00:21:34.48] Hola S7, que ya vemos que acabas de entrar. Hemos hecho un poco la presentación, estamos hablando sobre el tiempo, luego pasaremos a hablar sobre el espacio y nada, solo decirte que para participar si ves la manita arriba donde pone Participar, pues cuando quieras hablar tú levantas la mano y eso, cualquier intervención que hagas pues correcta está.

Participante 7: [00:21:58.48] Estupendo, gracias.

Moderadora: [00:22:00.12] ¿Qué papel tiene el descanso o la espera? ¿La pausa o el simplemente no hacer nada? ¿Qué opináis de esto?

Participante 5: [00:22:43.05] Yo creo que lo noto muchísimo ahora, al final los niños tienen como todo el rato, necesitan un montón de cosas que hacer. Y claro, evidentemente no todos llevan el mismo ritmo y todo el rato terminan y: “¿qué hago?, ¿Y ahora qué hago?, me aburro” Y yo muchas veces ya les digo pues abúrrete, cruzarte de brazos y piensa. Porque es que necesitan todo el rato cosas y muchas veces no tienen imaginación de crear un juego ellos solos y necesitan que tú les digas vale, ahora ponte a jugar con los bloques, ahora ponte a leer un cuento. Y yo creo que es bastante importante que vean que hay tiempos también de no hacer nada y que también se tienen que aburrir y que intenten solucionarlo ellos. Y creo que eso también es un poco culpa nuestra de que les marcamos tantas actividades y tantas cosas que al final no saben no hacer nada. Y esto sí que es un tema que me preocupa bastante, incluso estamos viendo un vídeo o una canción o lo que sea en la pizarra y sale un anuncio y todo el rato “venga, dale a saltar, a saltar, dale a saltar” Pero espera un poco que no pasa nada porque veas el anuncio.

Moderadora: [00:23:45.83] Sí, S2, dinos.

Participante 2: [00:23:49.91] Yo recojo lo mismo que Laura. Hablo por los míos. No saben aburrirse. Es lo que dice ella que les tienes que mandar tu que jueguen con el bloque o que hagan X con la cocinita porque no saben aburrirse. Necesitan todo el rato (supongo que pues lo

que les damos también) todo el rato estar estimulados pero no tienen ni idea de no estar haciendo nada. Muy poquitos desarrollan un juego propio, que eso sí que preocupa bastante.

Participante 4 (a través del chat): La espera también la trabajamos en el aula porque las compañeras tienen razón. Cada vez necesitan más inmediatez y no pueden estar sin hacer nada.

Moderadora: [00:24:33.52] Vale, ¿alguna opinión más respecto a esto? ¿No? Vale, bueno, pues vamos a pasar ya con la organización del espacio. Bueno, veo S4 que estás escribiendo, si te parece voy lanzando la siguiente pregunta y te leemos cuando termines. Respecto a la organización del espacio, la primera pregunta que os lanzo es ¿Qué importancia crees que tiene el espacio en el día a día del aula? Es muy abierta, o sea que podéis opinar un poco lo que queráis.

Participante 5: [00:25:39.13] Yo creo que evidentemente el espacio es muy importante y yo lo veo en el cole y en las clases, porque no todas las clases son iguales y tenemos clases mucho mejores y más grandes y clases más pequeñas y al final también, no en todos los lados están los mismos recursos. Y yo comparándolo con Irlanda que era una escuela Montessori que tenía mucho más dinero, entonces teníamos un montón de recursos. Cada vez que se rompía algo era como “vale, pues no pasa nada, tenemos algo nuevo”. Y ahora aquí en el cole, pues los espacios son más reducidos, los rincones también. No podemos estar cambiando los rincones cada dos por tres, los juguetes lo mismo. Entonces creo que tiene bastante importancia, pero también, si nosotros no sabemos como organizar el aula, cómo organizar los rincones ellos mismos, ni siquiera se van a dar cuenta de que son. Yo, por ejemplo, lo que hacemos mucho es cambiar los rincones de sitio. Entonces cambiamos la distribución del aula y para ellos ya es un aula nueva y ya con eso están súper felices. O de repente la Asamblea está en un sitio, pues la semana siguiente la pongo en otro sitio y ya con eso pues les cambia totalmente. Entonces creo que jugar con los espacios es está muy guay y a ellos les gusta mucho.

Moderadora: [00:26:58.70] S3 que tiene la mano levantada.

Participante 3: [00:27:03.32] Si yo lo que iba a decir ahora de respecto a la escuela infantil, yo sí que noto que el espacio ya se nota en estas edades. Porque (lo que he dicho antes) les dices “vamos a dar los buenos días” y ellos saben exactamente dónde se tienen que poner. Les mandas dar los buenos días y todos se colocan en su sitio. Ya con dos añitos. Yo cuando entré lo veía imposible porque con la clase que tengo yo... y al final he conseguido eso, que sepan dónde se tienen que poner para comer, dónde se tienen que poner para la asamblea. En el cole me pasaba lo mismo, jugaban mucho con los rincones y había algún niño que decía “jolín, es que es lo mismo del otro día”. Entonces yo creo que hay que jugar mucho con el espacio en ese sentido para que vean un poco de diversidad, de cambio, porque si no al final los niños también se aburren de ver lo mismo siempre.

Moderadora: [00:28:16.66] Vale. S6, que creo que es la siguiente que ha levantado la mano. Si no me equivoco.

Participante 6: [00:28:22.75] El espacio para mí es fundamental en infantil. Yo por mi experiencia, voy a recordar una de mis primeras aulas que tuve con niños de cuatro y cinco años y la verdad es que era un poco especial porque era como una unitaria, entonces solo estaba yo. Pero el edificio era el ideal, yo creo. Recuerdo que entré en aquella clase con aquellas ventanas enormes que parecía que estabas fuera. Ventanales grandes. Mucha, mucha luz. Aquellas ventanas llegaban casi hasta el suelo, con lo cual parece que estabas fuera. Era un lugar que a mí me dejó muy marcada por los beneficios que traía. Aulas amplias y no demasiado abigarradas de cosas. No hace falta tantos estímulos, tantas cosas, sino un poco más de amplitud. Yo creo que los niños se sienten mucho más cómodos. Poder andar sin dificultades de tantas mesas. Y recuerdo aquel espacio como algo muy importante para la calma de los niños. Recuerdo también, claro, que era especial, porque teníamos también un porche muy grande. Claro, es fundamental el salir afuera. Entonces, los días de lluvia, el porche nos daba suficiente cabida para poder jugar allí. Tenía incluso una fuente. El acceso a los baños, tanto desde la clase como desde fuera. Entonces eso daba mucha independencia. El patio era el entorno natural, o sea, no estaba, como decirlo, asfaltado. No era tierra porque era medio prado, pero era la propia naturaleza. Había árboles, donde poder jugar, esconderse, incluso había pequeños montículos de piedra que bueno, pues daba más opciones para el juego. Creo que aquel espacio, era un espacio incomparable. Yo después he estado en otras clases abigarradas de cosas, de mesas, de sillas. No, los niños no se podían mover, no tenían esa libertad, no podían ser ellos mismos, no podían jugar de la misma forma. Creo que el espacio y el lugar es muy importante y creo que es una de las cosas que hay que cuidar.

Participante 4 (a través del chat): El espacio para mí es muy importante. Por experiencia, un ambiente bien distribuido afecta positivamente a la vida del aula. Lo que ha comentado la compi, el hecho de cambiar los rincones de lugar o colocar todo de otra forma, incide en el ánimo de los peques y puede transformar la locura en calma.

Moderadora: [00:03:46.49] Vale, gracias. S7, que creo que es la siguiente que ha levantado la mano.

Participante 7: [00:03:51.56] En relación a lo que ha dicho la compañera, que yo creo que el aula tiene que ser un espacio accesible para para los niños y las niñas, no un espacio que esté lleno de mesas, sillas, muebles, juguetes. Creo que es más que el niño se sienta a gusto, se sienta cómodo en el espacio para poder moverse, que tenga libertad para explorarlo y también que tú como docente, puedas acceder fácilmente al niño. Y luego también en relación a lo que ha dicho la compañera, que el aula no se quede en ese espacio clase, sino que haya pie para salir a otros espacios y si son naturales, mucho mejor. Para mí esa es la importancia del espacio: que el niño pueda desarrollarse y pueda estar a gusto y que no tenga obstáculos.

Moderadora: [00:04:49.07] Con algo que ha introducido S6 sobre los estímulos en las aulas, quiero pasar a esta pregunta ¿creéis que, en general el diseño del espacio en las aulas de infantil se organiza con una intención pedagógica clara o suele responder más al gusto personal de cada maestra?

Participante 2: [00:06:20.00] Yo quiero pensar que toda maestra tiene una intención pedagógica. No para todo. Pero por ejemplo, en los rincones se me ocurre poner los juguetes o los encajables o lo que sea a la altura de los ojos del niño, para que los pueda ver y también a la altura de sus manos para que los pueda sacar. En cuanto a la decoración y demás, creo que sí que depende un poco más del gusto de la maestra. Pero con los recursos sí que opino que estás muy limitado por el presupuesto que tienes, porque en mi caso a mí me gustaría hacer un montón de cosas con un montón de materiales súper chulo, súper Montessori, pero el dinero es el que hay y muchas veces, aunque tú quieras tener una intención pedagógica con X recursos que los necesitas, sobre todo en infantil y no lo tienes, pues no se puede dar. Entonces te ves un poco acotado a veces.

Participante 4 (a través del chat): Hay de todo. Depende de la educadora o maestra que esté. Algo que veo en mi actual escuela y me sorprende mucho es que se decora mucho pero no está a la altura de los peques. Algunas aulas están demasiado cargadas. Por eso chocamos en ese sentido. En mi caso, el aula comienza vacía y va apareciendo la decoración en función de lo que observo que les va interesando. Y lo más cercano a la realidad, es decir, en lugar de imágenes infantilizadas las pongo más reales. Es interesante retirar elementos al poner nuevos.

Moderadora: [00:07:24.25] S1, dinos.

Participante 1: [00:07:30.97] Yo opino un poco también como S2. Yo creo que (o espero que) la base principal sea buscar una intención pedagógica, no tanto en los recursos, sino también el tema de diseño del aula, decoración y demás. Pero considero que muchas veces también resalta el gusto personal de cada docente y de cada maestra a lo que habíamos dicho. A veces se ve unas aulas recargadas que ahí se ve más el gusto personal que tiene, igual esa maestra a una base, una intención pedagógica, porque si estamos diciendo que muchas veces hay que dejar al niño un espacio abierto, no tan recargado, no tantos estímulos porque lo está distrayendo. ¿Entonces por qué forramos las paredes de tanto dibujo? ¿Tantas cosas para resaltar, por ejemplo, la primavera? Se puede trabajar la primavera sin rellenar tantas cosas que al final lo que está haciendo al niño es distraerlo y no tiene una base pedagógica, sino que es más bien un gusto de “me apetece tener el aula decorada, me apetece que venga a las familias y digan mira cuántas cosas se han hecho” Y volvemos otra vez a rellenar un currículum. Voy a demostrar tantas cosas que estamos haciendo para que vean lo bien que se está trabajando. Yo creo que muchas veces también resalta esa parte. Tampoco quita a que haya otras personas que sí que busquen una función más pedagógica.

Moderadora: [00:09:01.12] Voy a introducir ya relacionado con esto. ¿creéis que hay estímulos que no son necesarios o de los que se podía prescindir?

Participante 4: [00:09:39.40] Si tienes un aula pequeña (que a mí me ha pasado) muchas veces tienes muchas cosas por comodidad. Yo tenía muchas cosas para la asamblea. También tienes la parte de inglés, la asamblea y por no quitar y poner cosas tienes: los días de la semana, los meses, las estaciones etc. Pero estamos justo ahora en el cole con un proyecto de accesibilidad a todo el alumnado, de inclusividad y estamos limpiando las clases de ruido. Y aunque todo lo que tuviéramos en las aulas, por lo menos en mi caso, tiene su intención pedagógica, pues eso, para que ellos recuerden las rutinas, para que recuerden la asamblea etc., estamos intentando que no sea muy cargante y estamos también poniendo todo como mucho con pictogramas para que todos los niños lo puedan entender. Yo muchas veces también tenía dibujos que me hacían los niños en las paredes, porque me parece bonito que vean ellos que a la profe le gusta y lo pone en la pared. Pero claro, luego te das cuenta de que llega un niño (o en nuestro caso un niño TEA) y se agobia con tanto color y tantos dibujos que hay puestos en mi pared, entonces los hemos quitado todos. Aunque tenían una intención para que vieran ellos que también son importantes y que a mí me gusta mucho que hagan eso, pues también tiene que estar la clase para crear tranquilidad y paz es muy importante que se vea como más clarita, más blanca. También hemos pintado, teníamos muebles marrones y los hemos pintado todo de blanco, que también creemos que eso les ayuda, el hecho de que esté más tranquilo, para que tengan menos estímulos. Estamos en ese proyecto, intentando crear más paz visual.

Moderadora: [00:11:12.49] Muy interesante. ¿Y respecto a esto, notas ya alguna diferencia en cómo se comportan o cómo se relacionan con los objetos los alumnos?

Participante 4: [00:11:23.32] Bueno, lo que estamos haciendo ahora es que también ellos echen de menos los objetos. Dividimos los juguetes por trimestres, porque no es lo mismo un niño que entra en el cole con tres años que tiene unos juguetes que luego ya cuando pasa al tercer trimestre no utiliza los mismos juguetes, entonces también les ayudamos y les decimos “vale, estos juguetes son solo para estos meses, os tenéis que despedir de ellos porque vamos a jugar con unos nuevos” y creo que lo valoran más porque no los tienen ahí siempre, entonces quieren utilizarlos más, les motiva más, aunque sean juguetes muy viejos que tengamos, pero los clasificamos por trimestres y creo que los valoran más. Pero en cuanto a la paz visual, como estamos todavía en ello, no sé muy bien cuanto de beneficios notaremos, pero yo espero que por lo menos estén más tranquilos, no sea tanto agobio.

Moderadora: [00:12:17.14] ¿Alguna opinión más sobre sobre estimular o sobre los colores que tenéis en las aulas?

Participante 2: [00:12:32.08] Yo personalmente iba a decir que no me gustan nada los colores súper llamativos que están en la mayoría de aulas. Los chillones, un amarillo chillón, un

rojo chillón que seguramente estará demostrado que son colores que no dan nada de calma, que son súper vistosos y como son niños creemos que hay que darles todo súper vistoso, pero creo que no aportan nada, al revés. Yo tengo así el aula porque son las mesas y las sillas que tengo, pero me encantaría tener todo más natural que al final lo que te acerca a la naturaleza te da más paz. Colores madera que sientes que estás más en contacto con la naturaleza. Yo creo que transmiten más paz.

Participante 2: [00:13:25.09] No sé si S6, que nos ha comentado antes que estaba en un aula así, que le transmitía mucha paz. Ha tenido experiencias posteriores en las que fuese distinto y si nos puede hablar un poco de su diferencia.

Participante 6: [00:13:37.72] El exceso de estímulos visuales no es nada bueno para el niño, pienso yo. Creo que el estímulo va acompañado de una actividad necesaria en ese momento. Paredes abigarradas de cosas, lo único que hacen es poner al niño más nervioso y más tenso con las cosas. Creo que eso es una cosa importante, que tenemos que tener paredes más blancas, sitios donde ellos puedan descansar de tanta cosa que les queremos meter. Para mí es súper importante eliminar tanto exceso de cosas innecesarias. Yo creo que un espacio no sobrecargado, les da mucha paz y mucha más tranquilidad. Ha sido un poco la experiencia que yo he tenido en diferentes sitios y en diferentes tipos de aulas. Pero bueno, eso también la verdad es que va un poco al gusto del profesorado.

Moderadora: [00:15:25.06] Vale, S3, que creo que he levantado la mano.

Participante 3: [00:15:29.23] Sí, yo en la carrera tuve que hacer un trabajo sobre esto y en la exposición salimos con este lema que “menos es más”. Al final un niño con un aula sobrecargada que va a estar a todo menos concentrado. Aparte de que van a sentir mucha más paz, yo creo que también mucha libertad. Si tienen lo justo, van a ser más libres. Si los niños no están concentrados van a estar cada uno con un estímulo, cada uno con una cosa y al final la clase va a ser un caos. Entonces yo creo que si por ejemplo en los rincones, están con las cosas justas para aprender en cada rincón, al final van a desarrollar más autonomía también ellos, más libertad.

Moderadora: [00:16:48.82] Respecto a esto, os pregunto ¿Creéis que hay resistencia a este cambio que del hemos estado hablando? ¿Creéis que es posible cambiar estos espacios sobreestimulados o que hay una corriente demasiado fuerte que nos lleva a recargar los entornos?

Participante 1: [00:17:36.34] Yo creo que sí, que hay esa predisposición al cambio, más que nada, como han dicho las compañeras, la importancia que tiene la colorimetría, que hay estudios que demuestran en hospitales el color blanco, el color verde, lo que demuestra, la paz que transmiten. Pero muchas veces también se juega el tema económico. Entonces yo desde mi punto de vista puedo decir que mi centro no tiene ningún problema en se rompe esto, se compra, se quiere cambiar esto, se pinta las paredes, al día siguiente se gastan 20.000 €, les da igual. Pero por desgracia la situación que hay en centros de España es que no es así. Si tú, por ejemplo,

quieres cambiar el aula, tienes que aportar a veces de tus propios ingresos o tienes que hacer un plan en el que no llegan esas ayudas económicas. Es un tema también de recursos. Entonces, yo creo que por eso muchas veces sí que hay disposición al cambio, pero por desgracia no se da. Entonces acabas utilizando recursos que se están quedando obsoletos pero es eso o nada.

Moderadora: [00:18:39.19] Muy interesante S1. S7 que también nos ha levantado la mano. Dinos.

Participante 7: [00:18:45.34] Sí, bueno, además del tema económico, que es un gran tema en la educación española, creo que las docentes que vienen tienen más predisposición. Y además con la cantidad de diversidades que nos encontramos ahora en el aula es algo innegociable: reducir estímulos, que el niño tenga menor estrés cognitivo, esté menos cansado para atender a lo que tiene que atender. Entonces creo que al final es el camino natural. Creo que el camino va a ser hacia una reducción de estímulos innecesarios.

Participante 4 (a través del chat): Yo creo que cada vez hay más personas conscientes de que ese cambio es necesario aunque cuesta mucho. Como han dicho ya, el coste económico es muy grande y no se puede. Es verdad que hay muchos profesionales que juegan con lo que tienen. Hay personas muy creativas que son maravillosas.

Participante 5: [00:19:35.85] Yo estoy de acuerdo con ellas. Y es verdad que yo por ejemplo en mi cole somos dos que hemos entrado nuevas, más jóvenes y las demás llevan 20 años en el colegio y están súper dispuestas todo el tiempo, están todo el rato formándose, actualizándose. Sí que tenemos el tema económico, aunque no exagerado. Pero por ejemplo, queríamos cambiar los suelos de infantil para que fueran de parqué y de tarima, más cómodos para ellos. Teníamos antes la típica baldosa como de piedrecitas, que eso también incluso a la vista molestaba. Y no podemos hacerlo todo a la vez. Pues este año cambiamos este suelo. Al año que viene cambiamos estas dos clases. No podemos decir de repente “vengamos a hacer este cambio que es muchísimo mejor para ellos y cambiamos todo el cole”. Pero sí que es verdad que todo el mundo va hacia el camino de del cambio. Creo que sí, que estamos bastante enfocados y yo creo que al final da igual la edad. Bueno, es verdad que hay gente que lleva toda la vida trabajando y no quiere, pero en mi caso no he encontrado gente así, la verdad.

Moderadora: [00:20:48.48] Pues no sé si alguna tiene alguna opinión, reflexión que nos quiera lanzar ya para terminar. Y veo que P4 está escribiendo, pero bueno, si alguna quiere decir algo respecto al espacio y tiempo que se le haya quedado en el tintero, es el momento. ¿Qué aspectos del espacio y del tiempo cambiaríais si no hubiese restricciones?

Participante 2: [00:22:13.02] Lo que he dicho ya antes, lo de los colores llamativos, azucarados, lo cambiaría y pondría muchísimas más cosas de madera. Respecto a los espacios y los tiempos así como reflexión final, pienso que sí son muy estrictos estresan a cualquiera, tanto a personas adultas como a niños, pero también bien hecho sirven para predecir las cosas que van

a pasar o para saber dónde. Si quieren jugar con muñecas, a qué rincón tienen que ir o si tienen hambre, que saben que después de los cuentos viene el almuerzo. También son muy importantes por eso, porque les ayudan a predecir. Y bueno, en casos de TEA ya sí que sí.

Participante 4 (a través del chat): En mi escuela cambiaría el material (más natural, mejor) y repensar el espacio para ajustarnos a las necesidades reales de los peques.

Moderadora: [00:23:21.96] Y por último, P7, que nos quiere aportar ya la última reflexión.

Participante 7: [00:23:28.44] Sí que me gustaría, además de los cambios de todos los estímulos, introducir un poco el aspecto natural al aula. O incluso sacar el aula fuera. Acercar un poco más al alumnado, no te digo ir al bosque sino a, salir un poquito de plantar una semillita en un algodón. Que creo que es bastante importante para el desarrollo tanto cognitivo como social.

Moderadora: [00:24:07.86] Pues muchas gracias. Hasta aquí la reunión. Gracias por vuestro interés, por participar y por dedicar este tiempo y espacio.

9.2. Transcripción investigador experto en didáctica

Speaker1: [00:00:01.28] Antes de comenzar, me gustaría dejar constancia del consentimiento informado. Hablaremos sobre el papel del silencio, y la conversación será grabada únicamente con fines académicos, y toda la información será tratada de forma confidencial y anónima. ¿Estás de acuerdo en participar en esta entrevista?

Speaker2: [00:00:17.13] Sí, sí, genial, por supuesto.

Speaker1: [00:00:18.57] Vale. Pues quería empezar ya bastante de lleno a preguntarte sobre, ¿Desde tu experiencia en el ámbito educativo, de qué manera crees que puede el silencio convertirse en una herramienta pedagógica?

Speaker2: [00:00:32.43] Vale, vale, partimos de la base que que creo que, al menos, a día de hoy, a día de hoy, no sé si alguna vez, el silencio no va a funcionar, ¿vale? Mi visión es es negativa, ¿de acuerdo? Trabajo en ello, pero sí que quiero expresarte claramente que que cuando hablo de todas estas cosas y hablo mucho, creo que ahora mismo no es que no tenga sentido, es que no va a haber no va a haber una audiencia receptiva, ¿de acuerdo? Eso para empezar. 2, porque va relacionada con eso, me has preguntado exactamente que es que que si creo, ¿cómo has dicho? Repíteme la...

Speaker1: [00:01:12.44] ¿de qué manera crees que podría el silencio convertirse en una herramienta pedagógica? O sea, que yo, por ejemplo, como maestra, ¿cómo crees que podría invertir silencio?

Speaker2: [00:01:20.32] Creo que ahora mismo, solo, la única manera pedagógica de hacerlo, otra cosa es como lo implementes, es de manera ejemplar. Esto es, que tú, o que una

docente, o que o que sea capaz de transmitir silencio en en su en su día a día. Claro, ¿cómo lo llevas? Es que yo cada vez creo menos, y esto es antipedagógico, a planificarlo didácticamente. Esto es. Puedes puedes a ver, creo que la gran mayoría de las cosas que se planifiquen para llevar el silencio al aula, al ser forzadas, van a tener un impacto muy muy, esto es, si el docente que lo está haciendo no ha tenido una, joba, es que esto suena casi en términos religiosos, una conversión a lo que entendemos por silencio, porque, claro, no hemos hablado qué entendemos por silencio, ¿vale? Eso es lo que quizá me preocupa, me preocupa. Si no hemos tenido alguna conversión para entender lo que es el silencio, es muy difícil de, mira, te voy a poner otro ejemplo, leches, es que si no, no funciona. Claro, estaba pensando, ya que has hablado de educación, ¿quién? Esto es, ¿puede puede, por ejemplo, las clases estas de educación sexual? Y no te estoy preguntando a ti, no es una pregunta retórica, ¿las puede transmitir una monja o un religioso que vamos a entender que es célibe? Lo dejo ahí, ¿vale? Lo que quiero decir es que es que el tema en sí es profundamente ontológico, en qué entendemos por silencio, cuántas veces estamos en silencio. Esto es, yo creo que no puedes enseñar, no puedes transmitir didácticamente el silencio si tú no sabes lo que es el silencio, y habría que ver, eso abre otro campo, ¿vale?

Speaker1: [00:03:11.87] Entonces ¿Qué entiendes tú por silencio?

Speaker2: [00:03:17.39] Afina, claro, afinemos. Esto me lo tenía que haber preparado. (bromea) Esto lo hablamos mucho cuando íbamos a hacer un congreso sobre el silencio, digo, sí, hablando, claro. Digo, es un estado en el que se produce una apertura hacia, lo voy a hacer un poco así, académicamente, hacia lo otro. Entonces, es un estado, claro, carente de, estoy buscando ahora, lo estoy definiendo negativamente, No, me quedo con la otra que me gustó más. Es un es, es un es el estado en el cual se produce un espacio, una atención, una focalización hacia lo otro, hacia una apertura para que algo (no tiene por qué ser nuevo) pueda surgir. Y eso es curioso porque va un poco en contra de una planificación docente, un poco eso...

Speaker1: [00:04:26.85] Vale. Entonces, ¿dirías que tiene relación el silencio con la creatividad?

Speaker2: [00:04:32.33] Diría que tiene relación. Para eso soy muy clásico, y sí, sí, absoluto, absoluto. O sea, sí creo en sí creo en Ese es un problema, perdona, me está vibrando esto, ¿ves? Y me está poniendo un poco nervioso. Sí, sí creo que necesita, se necesita un espacio, un espacio abierto, parado, es que, claro, está todo relacionado, lento, respetuoso, si quieres, es que tiene que ver con los ritos. Estaba yo pensando, y perdona que yo soy caótico cuando respondo igual que cuando, estoy yo pensando en infantil, como es infantil, estoy yo pensando en 1 de los momentos que más me fascinan de infantil, que es la la asamblea, la asamblea, ¿no? La asamblea ¿qué se supone que es eso? es un rito, eso es un rito, es un rito comunal, ¿no? A mí me encanta, porque eso me encantaría hacerlo antes de dar ninguna clase, es decir, lo hacemos una asamblea y luego continuamos. En la asamblea se comparten cosas. Claro, ¿por qué se hace la asamblea?

Se hace la asamblea para crear una especie de caldo de cultivo, para crear un estado mental o un estado comunal para que luego llegara otra cosa. Ahí está el problema. El silencio creo que debería ser utilizado de la misma manera, de la misma manera. ¿Para qué? Porque esto es muy interesante, ¿podríamos estar en silencio todo todo el rato? Es que, quizá, tampoco queríamos. Claro, pero sí que lo, sí, lo considero ya muy concretamente con lo que has dicho. Silencio y creatividad creo que tienen que ir de la mano, o sea, van de la mano, no que creo, es que van de la mano. Por eso también te he dicho que el silencio para mí es una especie de momento de apertura para que surja algo, sí, reafirmo, sí.

Speaker1: [00:06:24.88] Respecto a lo que decías de que no se puede planificar. En mi trabajo también hablo sobre la pedagogía de la educación lenta y defiendo que no necesitamos tiempos tan estructurados en infantil, sino una pedagogía de lo cotidiano. De una charla que surge, un silencio que de repente se forma de manera natural, porque todos están concentrados en algo concreto, todo eso. Entonces, ¿crees que esta pedagogía sería buena y encuadraría bien con el silencio?

Speaker2: [00:07:00.59] Sin duda, sí. Y en infantil no solamente es adecuada, sino necesaria. Por, jo, es que eso que has dicho yo es algo que le llevo dando vueltas desde siempre, pero, sobre todo, ahora. Sobre todo, ahora en que el mundo cada vez son más cajitas, y con los años cada vez son más cajitas, tienes que ir a comprar, tienes una hora de clase, tienes otra hora que la recibes. Claro, yo sí creo que es muy importante la estructuración, lo has dicho tú en tiempos estructurales o algo así, un poco más amplios, ¿no? En los cuales, en los cuales puedes decir, ¿qué van a hacer estas 3 horas los niños? Van a pintar. Y tú dices, vaya tontería porque solo van a pintar en 3 horas. Posiblemente en esas 3 horas pinten, tengan conceptos geométricos, tengan impulsos musicales, no lo sé, porque les vas a poner música (lo mismo no todo el rato). Entonces, sí que lo bueno de ese tipo de espacios no, claro, es que esto es muy interesante pedagógicamente, es lo que tú has dicho, ese tipo de pedagogía lenta está a la vez pautada y no pautada. O sea, el problema, mucha gente es, ¿pero qué voy a hacer? ¿Qué voy a hacer en 3 horas? No lo sé, o sea, hay una especie de plan maestro, pero no está tan estructurado. Entonces, sí, claro, sí, sí, sí, el silencio, pero de nuevo, y volvemos a un a un aspecto, vuelvo a decir lo mismo. El problema es que, quizá, yo no sé cómo lo estás viendo tú en esta indagación, no creo que nos entendamos cuando hablamos de silencio, esto es. Creo que cuando hablamos de de de qué entiendes tú por silencio o cuando empezamos a plantear eso, creo que ahí tenemos un problema de definición.

Speaker1: [00:08:41.34] Vale. Mira, te digo, más o menos, yo estoy abordando el silencio desde 2 perspectivas. Una es siguiendo a la neuroarquitecta que habla sobre,

espacios, y ahí habla sobre las bombas sensoriales. Que dice que estamos continuamente sometidos a mucho ruido, no solo visual, sino auditivo, también mental, continuamente tenemos

que estar haciendo actividades... Entonces, ella habla de silencio visual, silencio atencional, silencio acústico y del que creo que es el que más cuadra, el silencio meditativo.

Speaker2: [00:09:16.31] Sí, claro.

Speaker1: [00:09:17.36] Entonces, claro, dentro de estos silencios, pues como que a nivel espacio, mi duda es, ¿podemos llegar al silencio meditativo como al más interior, más de calma que nos lleva, pues eso, a la creatividad en un espacio en el que no hay ni silencio acústico ni silencio visual ni silencio atencional?

Speaker2: [00:09:59.20] Jova, ahí te vendría, Jova, tendrías que tener un maestro Zen porque me mola, te dirían que claro que sí, ¿qué tiene que ver todo lo demás? Claro, te dirían que sí.

Speaker1: [00:10:06.82] Claro, pero la duda, o sea, como adulto, por ejemplo, de hecho, yo es algo que soy muy capaz de hacer, que hay un pero un niño, ahí es donde entra mi duda.

Speaker2: [00:10:23.62] Yo no sé, pero creo que un maestro zen te diría sí. Te diría que mucho mejor que tú. O sea, tú lo puedes hacer, si tú como adulta puedes hacer eso, has llegado a eso desde varias o nos podemos poner, pero claro, nos podemos buscar las... porque te interesa porque lo has practicado, porque siempre has sido la niña que fuiste... Te diría 1000 cosas, ¿no? Tú puedes llegar a eso metodológico y Claro, claro, es que, como un perro, digo un perro porque todavía tiene claro, ese ese silencio meditativo, ese silencio primigenio, ese silencio atencional, incluso, porque para mí es el mismo, ese ese, se supone que un niño no necesita aprenderlo, lo tiene. Claro, depende cómo entendamos esto, claro, los zen van a decir que está en él, luego habría que ver cuánto es también conductual, esto es, a un niño que lo han hiperestimulado desde la cuna, claro, ahí tenemos un problema, a un niño que le estás poniendo imagencitas desde la cuna. Claro, yo no me lo había planteado, quizá nos lo deberíamos plantear en 2025, pero cuando nosotros pensamos en nuestras infancias, nuestras infancias fueron más vacías. Al ser más vacías es más fácil llegar a ese vaciamiento, pero te dirían que un niño puede igual. Esto es, ese ese ese ese reducto tuyo, ese reducto, por mucho ruido que haya externo, no te lo puede robar nadie. O sí, no sé, te pregunto yo a ti. Quiero decir, tú dices que tú puedes llegar a eso, es evidente, si no, no lo dirías.

Speaker1: [00:11:53.66] Claro, claro, claro. También siento que, igual que los niños, que depende un poco del contexto, ¿no? Porque puedo hacerlo, pero si de repente, yo qué sé, pasa por delante de mí, no sé, algo muy impactante que pueda llamar mi atención, obviamente, me salgo de ahí.

Speaker2: [00:12:10.90] Pero no pasa nada, eso es parte del silencio, ¿no? Es la esa aceptación de entrar y salir, es una de las

Speaker1: [00:12:15.86] Pero mi idea es que, o sea, como yo lo visualizo, es que al final un niño que, por ejemplo, puede estar en ese estado, si de repente llega la maestra, enciende la

pantalla, saca 70 juguetes y los niños por aquí empiezan a jugar con algo más interesante, o sea, como que para mí se rompe con mucha facilidad.

Speaker2: [00:12:34.94] Pero me estás hablando. Es que me estás hablando de terrorismo educativo.

Speaker1: [00:12:40.19] Al final es que es lo que encontramos...

Speaker2: [00:12:41.87] Yo entiendo, por eso digo, yo entiendo y respeto, y no creo que el pasado, sin duda, el pasado no fue mejor, en muchas cosas fue mucho peor. En otras seguro que era mejor también, porque claro que sí es como decir, todo lo pasado también fue malo, no hombre, había cosas buenas. Pero, claro, para mí eso es terrorismo educativo por una cosa, porque hay una cosa que es indiscutible, y si a estas alturas un educador no es consciente de ello, no podemos hacer mucho. Y es que el planeta es finito, la atención es finita, el ser humano es finito, es como llegar a un niño y decirle, no pienses en la muerte porque no te vas a morir. Bueno, a ver, claro, es como decir, pues a ver, o no te preocupes porque tú tengas 1000 juguetes, porque si te gusta tener 1000 juguetes vas a poder tenerlos. Claro, y dirá la madre, el padre o el tutor, ¿y dónde los meto? O sea, no le digas eso a mi hijo. O sea, aunque tengas el dinero, aunque tengas el dinero, lo mismo no es buena idea tener 1000 juguetes, o 1000 o 1000 televisores, o 1000 casas, no lo sé. Bueno, claro, lo que dices, claro, lo que dices es, es que, claro, yo parto de la base, parto de la base de que cualquier educador va a ser consciente, si eres educador, eres consciente. ¿Eso es real? No. ¿Eso es lo que es? Sí, pero yo parto de esa base, ¿vale? Por eso cuando digo que el aula, claro que pasa es que la gente lo malinterpreta y nos vamos todos a la mierda, para mí el aula es un lugar ritual sacro santo, lo que quieras, lo digo muy, muy en serio, esto es, al aula tú no vienes a tomarte una cerveza, no, eso lo haces en el bar, que puede ser sacro por otro lado, pero no lo es. Pero igual que no te vas a, o sea, el ritual, el ritual, el aula debería ser una zona absolutamente protegida, en ese sentido. Al niño no le vas a pegar un bofetón, afortunadamente, pero al niño tampoco lo puedes hiperestimular, igual que tampoco lo puedes... Claro, si yo con esto, Pues que ahora mismo venga un movimiento que diga es que el niño debería estar en silencio los 10 primeros años de su vida, eso es una estupidez. Pero claro, que alguien diga que el niño en los 10 primeros años de su vida ya ha tenido todos los estímulos posibles, eso también es una estupidez. Claro, el que no lo quiera ver, tenemos un problema, tenemos un problema comercial. Si el niño no está hiperestimulado, si el niño no tiene ningún estímulo, tenemos un problema comercial porque no consume. Si el niño está hiperestimulado, como va a consumir mucho, va a haber muchas cosas que lo que lo lancen. Entonces, claro, es que eso que me has dicho, yo quiero creer, ya sé que no es así, pero yo quiero creer que no pasa. ¿Vale? Ya sé qué pasa...

Speaker1: [00:15:12.56] Con esta reflexión tan interesante de que el aula es, como por así decirlo, un templo.

Speaker2: [00:15:17.84] Sí, sí, para mí es un templo.

Speaker1: [00:15:20.48] A mí me lleva a pensar, no sé a ti, que al final tú cuando entras a un templo, el espacio en sí mismo ya como que te predispone a sentir algo, ¿no? Entonces, por ahí un poco mi pregunta sobre si crees que en espacios recargados con mucho ruido visual, atencional y todo esto, es posible el silencio. O sea, en el en el ideal entiendo que sí, pero como que igual que cuando tú vas a un templo tú estás como todo predispuesto para entrar de lleno en ese estado....

Speaker2: [00:15:52.36] Jo, qué interesante. Si piensas que... ahora, claro, se me abren las 2 bifurcaciones, sí es interesante. Es que estamos hablando de una metodológica y de una ontológica. [00:16:00.00] Claro, jo, yo recuerdo mucho a, ¿cómo se llamaba este señor que ha sido muy famoso? Jodorowsky, muy famoso, ve cuando decía los los mantras, ¿no? Que que que el ritual te iban a dar una palabra sagrada, y que él empezó a meditar con repitiendo Coca Cola. Joder, no puede ser como más raro, ¿no? ¡ encima Coca Cola! ¡ encima!. Bueno, entonces, claro, por un lado, yo te veo, es que, claro, esto es complejo, a mí me cuesta mucho, me cuesta mucho hablar de esto porque sé lo complejo que es. Por un lado, mi yo más yo, mi yo más yo, no el académico, mi yo más yo es, diría, a mayor a mayor vaciamiento y simplicidad, mayor centramiento y posibilidad, por así decirlo. Esto es un aula prácticamente vacía, sin llegar a casi a la estética luterana, quiero decir, de vaciamiento. Un aula debería tener claro, vale, lo voy a voy a... un aula tendría que tener muy pensado, en eso estoy de acuerdo, que que qué hay físicamente en ello, sin sin duda, sin duda. Tiene que ser cómoda, sin ser hipercómoda, tiene que ser estimulante, sin ser hiperestimulante, y a mí me encantaría, fíjate, para eso quizá estás, a me encantaría, el aula tendría que ser metamórfica, eso sí, molaría eso, molaría que tocas un botón y la y el aula solo son paredes blancas, eso sí. O sea, claro, porque es que lo otro enseguida me parece que nos ponemos en plan, en plan eso, en plan religioso, dogmático, de de de de todo de que no haya ningún juguete o de... Pero hay momentos en que sí que creo que no debería haber un puñetero juguete, hay momentos en que debería estar solo vacío, o de repente un juguete para 3 niños para que lo compartieran, o de repente, o en un momento dado quieres trabajar la idea de la elección y un niño va a tener, le van a salir 7 juguetes y solo va a poder coger 1. O sea, lo que pasa es que esto es muy condicionamiento social, dicho así. Pero es que la educación lo es, lo quiero que claro.... Entonces, eso sí que es verdad, pero sí creo lo que has dicho, Creo que tenemos un problema, Tenemos un problema porque hemos pensado que la hiperestimulación es buena, pues, educativamente, sí, lo hemos aceptado, es un dogma. Sí. A ver.

Speaker1: [00:18:20.92] A ver...cómo he dejado un poco de lado las preguntas...

Speaker2: [00:18:23.24] Sí, no te preocupes, que es lo bueno de la cómo me mola. Es que, además, yo soy difícil de entrevistar. Me cuesta...

Speaker1: Vale, y ¿crees que existe algún riesgo cuando se concibe el aprendizaje, la educación, en el aula sin espacios de pausa, de contemplación...?

Speaker2: [00:18:43.17] Claro, claro, claro, claro, claro. Es que ahí está el problema, ¿ves? Te contesta primero mi yo, mi yo, mi yo, o sea, mi yo, mi yo. Es que intento ser, y sobre todo sobre todo a estas alturas de mi vida, intento no no caer en en en mis preferencias. Creo que hay un problema serio simplemente porque nos hemos resbalado hacia el otro lado, sí, esto es, y porque lo estamos viendo, cuando de repente estamos, no sabemos llenar. Jova, pero además no sé si citas a Pascal, entonces, ¿es Pascal? No, es... no es Pascal, sí es Pascal, sí es Pascal, espera, déjame pensar... El que dijo, (sigo pensando), o sea, esto y además esto no es tan hipócrita, pero fue Pascal, creo que fue Pascal, el que dijo que todos los problemas de la humanidad vienen dados porque es incapaz, porque un ser humano es incapaz de estar, eso, estoy, o sea, estoy improvisando un poco la cita, ¿verdad? Porque es incapaz de estar media hora consigo mismo sentado en su habitación sin hacer nada, y eso lo creo profundamente. Y ves, hay una parte metodológica, o sea, por eso te decía lo del silencio. Yo no sé cómo tú has llegado a tu interiorización, y no vine al caso, quiero decir, pero bueno, ya que me preguntas, yo te digo la mía. Yo sí quería, entonces, yo sí ha habido momentos en que he dicho, como quiero experimentar esto, voy a estar 3 horas sin hablar con nadie (o las que sea) y no salgo de mi habitación, y no estoy haciendo absolutamente nada. Claro, antes era más fácil porque no tenías Netflix, pero simplemente respirando. Cuando tú a una persona le dices vamos a hacer esto, si es un adulto te va a mandar a la mierda (con razón porque por eso es libre) pero con un niño lo puedes hacer como juego. Entonces, el niño cuando sea adulto le dirán... hombre, 3 horas quizá no, el niño dirá, pues mira, no porque no, pero creo que eso se debe ofrecer, lo que no se puede ofrecer constantemente es que el niño aprenda inglés, que el niño luego aprenda ruso, que luego aprenda ballet, al niño habrá que ofrecerle también espacios de mamá, mamá, o papá, papá, o teacher, teacher, ¿qué puedo hacer? Nada, Pero, ¿cómo? Nada, me aburro, abúrrete. Claro, creo que eso hay que hacerlo, creo que sí que creo, por eso digo que obviamente creo mucho en lo que en lo que estás haciendo y trabajando, necesitamos que haya gente así. Yo no quiero, si todo el mundo fuese así, nos ibamos a la mierda igual, pues yo creo que se nos iba al planeta por dejados. No se si por dejados, pero por mirar. O sea, yo cuando alguien dice, pero si ese tío no hace nada, no está haciendo el mal, déjale mirar, ¿vale? Entonces, sí, creo que el exceso de todo lo que está pasando va a crear una una va a crear una serie de patologías que ya estamos viendo, sin duda, sin duda. O sea, ahí sí que no tengo ninguna duda y creo que y creo que la ciencia lo avalará o lo avala.

Speaker1: [00:21:11.29] Sí. En relación a esto, hay un autor que sí que estoy citando, que es Honoré, que es, bueno, es...

Speaker2: [00:21:17.04] Hombre, Carl Honoré, de la vida lenta, tengo por ahí uno de estos libros

Speaker1: [00:21:20.09] Entonces, él sí él dice justo eso, que actualmente como que eliminamos todos los momentos de pausas y de encima, y que es como que los adultos sentimos

una necesidad de de llenarlos, porque ahí el niño se va a aburrir o no va a aprender nada, tal, y como que, bueno, aquí viene mi siguiente pregunta, ¿crees que se puede aprender de, (no quiero decir de la nada) pero sin una planificación, sin un, oye, vamos a aprender esto, esto, esto...?

Speaker2: [00:21:49.72] Ah, claro, sí, evidentemente. Sí, eso además te respondo. Además, que hay ambas cosas como pedagogo y como ser humano, de hecho, generalmente, ojo, yo, mira, te voy a poner otro ejemplo muy tonto. Te voy a decir que sí, pero te voy a poner un ejemplo mío literario. A mí me encantó cuando te mandaban un libro muy gordo, muy gordo, muy gordo, tú te lo leías de crítica, Por ejemplo, crítica literaria. Te leías el libro en 1000 páginas y decías, ¿qué es lo que más has aprendido? De una cita, de una de las pequeñas citas, de las citas, es de la que más habías aprendido y la que más te había interesado. Sí, por supuesto, 1 tiene que enseñar porque hay que enseñar, no queda otra, ¿no? O sea, un profesional de la educación tiene que enseñar. A mí no me vale, o sea, claro, el profesional de educación que te dice yo no me preparo mis clases, obviamente no es.... Un... claro. Pero luego el profesional de educación con 2 dedos de frente, que va a decir, me he preparado la clase y no la he dado, y te dirán, pues, ¿por qué? Porque he tenido que hacer otras cosas. Pero, claro, yo diría: mamón, sí que la has dado. Todo ese trabajo, claro, ¿preparamos la clase para nuestros alumnos o para que nosotros, cuando estemos con nuestros alumnos, podamos dar clase mejor? Esa es mi pregunta. O sea, yo muchas veces cuando estoy preparando algo, me doy cuenta de que lo estoy haciendo por mí, que luego va a repercutir en el alumnado, sin duda, pero lo estás haciendo para ti, para tener ese *scaffolding*, ¿no? Ese andamiaje que luego te va a ayudar. (Breve silencio)

Speaker2: [00:23:04.29] Entonces, es que no solo 3 cosas, te voy a dar la respuesta en 3. 1, por supuesto que que la educador ha de ha de preparar para educar. 2, la mayoría de las veces, aunque no lo quiera aceptar, aunque lo aceptará, los niños van a aprender por un silencio, por una sonrisa, por un algo que pasó, por eso, y 3, no pasa nada porque no aprendan, y ahí está mi lado zen. No pasa nada. ¿Por qué? Porque no hay que aprender todo el rato, nada, no, yo creo en, creo, fíjate, creo en que cuando dices lo que he aprendido hoy, dice el niño, lo que he aprendido hoy, si un niño dice, ¿qué tal? No, bien, hoy está bien, ¿qué has aprendido? Nada. Pues ya está, ya está, sin más, o sea, sí, por supuesto que sí, Pero es que, además, te diría más, no creo que haya que aprender tanto, porque ahora yo te digo otra cosa, ¿vale? El silencio, ya que lo has dicho y ahora te respondo. El silencio es aquel momento en que tenemos por fin la oportunidad de desaprender, de aprender en positivo.

Speaker1: [00:24:02.27] Jo. Sí, más en infantil, ¿no?

Speaker2: [00:24:03.71] Más en infantil. El niño va a aprender. Sí, es que yo cuando dices, Jo, esa, (no quiero decir esto) esa maestra es horrible, tranquilo, va a aprender a pesar de la maestra. Sí. En, en primaria también, secundaria ya no... es puñetero, y en la universidad ya no.

Sí. Claro, porque ahí sí que tiene que haber un contenido positivo, es es... Pero el niño va a aprender porque quiere aprender y tiene que aprender, no le queda otra. No le queda otra.

Speaker1: [00:24:28.58] Sobre todo porque quieren, en general, no hay ningún niño que no quiera aprender.

Speaker2: [00:24:31.70] Porque no va a copiar, no va a copiar, no va a tener una inteligencia artificial. Cuidado con la inteligencia artificial, que no sé si ya lo estás viendo, a mí ya me está flipando porque yo ya soy muy pro inteligencia artificial, como soy muy pro coche y no me gustan los coches, quiero decir, vamos a utilizarlo. Pero cuando un niño de 8 años hace una redacción pidiendo que lo haga el chat GPT, se nos acaba el mundo, porque el niño de 8 años quiere hacer la redacción, debería querer, porque está jugando al mundo. Bueno, yo entiendo que en la universidad, por lo mismo, ya hay otro, otra amargura de mundo a veces, otra objetividad con que somos humanos. Pero, hombre, a los 8 años, el niño, pues, todavía está en proceso. Entonces, si un niño de 8 años te dice no me apetece de una redacción, tenemos un problema. Claro. Entonces, sí, sí, y no hace falta aprender.

Speaker1: [00:25:19.08] En este sentido, por ejemplo, se habla mucho de la plasticidad cerebral infantil y, bueno, pues, ¿sabes? Se ha introducido un poco como la presión de que todo lo tienen que aprender cuanto antes mejor para que lo interioricen más, claro, y se aprenda con más facilidad y todo esto. Y a raíz de esto, claro, yo muchas veces me planteo, queríamos que con la excusa de la plasticidad cerebral tenemos que entrar en un aula y de repente ver en una pared todo lo que hay que aprender, o sea, en una pared ves los colores, las letras, los números todo eso...

Speaker2: [00:25:50.12] Es eso es terrorismo. Eso es terrorismo. Es que es, venimos de una época, fíjate que lo podrías mirar antropológicamente, que muy interesante todo esto cuando de repente ves eso arquitectas que están trabajando esto... se puede ver antropológicamente. Yo creo que venimos de una época, vamos, en una época, no sé si maravillosa o de mierda, pero el tiempo lo dirá, o posiblemente, siendo un poco así, iremos a una época de mierda para luego mejorar, ¿sabes? Venimos de una época de escasez, yo creo que viene ahí la cosa a veces, ¿no? Y entonces la idea es tener más y tener más y tener más, que es muy ochentero. Claro, los 80, lo bonito de los 80, es que los 80 era una época en que parecía que todo era posible. Luego llegó la, y con perdón, pero es que es así, la hostia de los 90, 2000, que nos puso adelante, luego con la crisis de 2008, nos puso adelante la realidad de que no podemos tener todo, que somos 1000000 y 1000000 de seres humanos, que si todos queremos tener un coche o 2 coches y 2 casas, todos, porque todos queremos, el planeta hace plof. Claro, ahí tenemos un problema, y es un poco lo que lo que estás diciendo. Jo, es que tiene mucho, jo, es que es muy importante, es que ¿lo ves? No quiero decir que es importante, pero me lo parece. (Breve silencio)

Speaker2: [00:27:11.17] Mira, no sé quién dijo, que si ahora mismo alguien con con la tontería, que no es ninguna tontería, lo del apagón, dijo uno de los eco de los académicos de ecología, que es que yo sigo mucho, decía, es curioso porque yo siempre dije que cuando se descubra, lo peor que le puede ocurrir a la humanidad es encontrar una fuente de energía inagotable, algo que cualquiera diría: ¡no!, sería lo ideal. Dice: ¿Por qué? Porque como no hemos sido educados, social y educativamente, en la moderación, ¿qué pasa? Que todos queríamos tener el triple de todo y hacer el triple de todo, y el planeta no lo soportaría. Eso quiere decir que en 50 años, posiblemente, el deterioro ecológico sería mucho peor del de ahora, y, y, y, tener eso no quiere decir que nos podamos ir a otro a otro planeta o lo quemaríamos igual. Y eso es muy interesante, porque sí que creo que que, más o menos, lo que tú estás enfocando hay que hacerlo desde varias cosas. Deberíamos llegar a un punto en que menos no se considerase como, ni siquiera como pobreza, o sea, ni siquiera como como escasez, sino como, ¿para qué? Jo, te voy a poner de nuevo el ejemplo, que es muy triste cuando vemos a niños ahora, ¿no? Tú antes veías a un niño, antes, y parece que hablamos como los viejos, pero es así, cogía un juguete y podía estar 6 meses jugando a él. Ahora, un niño al que le regalan 10 juguetes seguidos de golpe, porque eso lo vemos todos, de repente le creas una especie, al principio le creas ansiedad, luego le creas pasotismo. Lo coge y dice, pap, y de repente hay juguetes que no han creado, (mira, educación) no crean significatividad. Ese es el problema. Igual que cuando hablamos, por ejemplo, que yo cuando ya no enseño inglés, realmente, por eso cuando enseñas inglés cuantas más palabras, mejor, si no las vas a recordar, pero si recuerdas 4 que han sido significativas para ti, lo mismo en todos los contenidos, tiene que ser significativo y significativo porque sea útil o porque sea útil para la persona, esto es que lo ame, en ese sentido. Entonces, sí, sí que tenemos, sí, sí que tenemos un problema... Es que cada vez que dices eso, y bueno, tú estás en aulas infantil ahora, yo quiero creer que un educador es consciente de eso, si no lo es, apaga y vámonos, ¿vale? Ya, ya. Porque también te lo digo de otra manera, y estamos en una facultad de educación. No hay una asignatura, yo creo que debería haber una asignatura, pero se malinterpretaría de ecodidáctica. Yo el silencio, que lo suelo enseñar en algunas asignaturas más, en otras menos, obviamente no está en el plan de estudios, va va en la parte oscura, oscurecida, ¿no? Claro, el docente debería saber, el docente debería Pero es que, ¿qué estamos hablando? Y al final me acabo de ver, se puede Ahora te lo pregunto yo, a ti, ¿tú crees que se puede enseñar todo esto de lo que estamos hablando? Ya sé que tienes que decir que sí... No, no, no, a ver, y te lo dice el que trabaja el que trabaja en esto, Pues yo fíjate, yo voy a ser muy *in your face*, ¿vale? Y no se puede enseñar, pero hay que enseñarlo, ¿vale? No se puede enseñar, es no hay manera de enseñar esto, es imposible, pero hay que enseñarlo, o hay que enseñarlo porque soy educador, pero yo te diría, como ser humano, que hay que transmitirlo. Mira, por ponernos un poco exquisitos, ¿en qué se diferencia el que da un ejemplo al que está dando una clase? uno transmite de una manera natural y el otro transmite

metodológicamente, por así decirlo, con un plan maestro. Vale, la educación, para mí la educación es ir enseñando cosas a ver cuál les gusta a alguien, simplemente. Entonces, va a haber gente que lo rechace y va a haber gente que lo coja. El problema es que ahora mismo esto de lo que estamos hablando, se rechaza o porque es un plan secta o porque no vende. Es que es anti, es que vamos a ver, el problema es que es muy anticomercial decir decirle a la industria juguetera: Mira, el problema de que si hacemos mucha significatividad en los juguetes es que lo mismo el niño coge un juguete, le das otro y dices es que no lo quiero. No quiere esa novedad. Es que estoy con este. ¿Ya, pero no quieres jugar a este? No, porque estoy con este. Eso es muy revolucionario. Eso es decir, es como decir tú fíjate, me encantaría que llegásemos y decimos los que revemos muchas cosas. Y me gusta rever series y todo esto. Y de repente sale una serie nueva y ¿te apetece verla? No, voy a volver a ver esta. Eso es muy poco... eso no mola. Eso no mola. Es que es como decir: pero tira ya esos vaqueros. Es que están bien y les tengo cariño. El problema es el cariño. Claro, cuando dices es que les tengo cariño, no los voy a tirar... ¡pero cómprate otros!. Pero es que si me compro otros estoy obligado a ponérmelos. Claro. ¿Ves? Ahí sí que veo cierto matiz. Creo que el silencio, el espacio, la la atención o Nogué que fíjate, Carl Honoré. Yo creí que Carl Honoré. No sé qué piensas tú de Carl Honoré. Es que a mí me gusta mucho. Me gusta, me gusta a mí.

Speaker1: [00:01:25.42] Estoy súper de acuerdo con con sus ideas, con, con yo...

Speaker2: [00:01:29.38] También. Absoluto, ¿eh? De hecho, yo tanto Honoré como creo que hay que hacer un TFG, fíjate ahora voy a decir una estupidez gordísima, aunque he tenido una alumna que está trabajando un poco sobre eso de otra manera de Marie Kondo. ¿Sabes quién es Marie Kondo? Vamos, yo a Marie Kondo. O sea. O sea, Marie Kondo. O sea, su su, su, su percepción filosófica ontológica del mundo. A mí me parece fascinante. Sí, claro. Es como decir porque yo a Marie Kondo y a Leo Babauta y a los minimalistas, que yo los cité en mi tesis, pero ya lo tuve que hacer como pidiendo permiso. Claro, porque hablas de esto y dices.

Speaker2: [00:02:02.29] Parece que no es serio...

Speaker1: [00:02:03.07] ¿Verdad? Hombre, Carl Honoré es más serio que todo lo que hemos dicho Carl Honoré y que sí, que va a ser aceptado, pero va a haber gente que te diga pero a ver, en el fondo estás hablando de un perroflauta, ¿sabes? Y es que es curioso, porque cuando sea yo entiendo que todos pasamos por diversas etapas. Hay gente de 15 años que entiende esto sin que se lo expliques. Hay gente... es que yo no creo. Mira, yo por eso tengo una visión también muy, muy dura, ¿no? del mundo, muy, muy negativa en este sentido. Es muy difícil enseñar algo que naturalmente es evidente. Yo por eso tengo un problema y por eso me cuesta mucho hablar de cuando se hacen cursos sobre igualdad de género y de sexo o de violencia de esto. A mí me cuesta mucho, porque eso es como decir si es que es muy simple, ¿no? Digo yo no creo que haya que discutir nada. Somos todos iguales, no deberíamos hacernos daño. O sea, son principios

básicos. Bueno, eso ya suena a catecismo. Pues perdona, pero es verdad. O sea. Quiero decir. Es que es catecismo en el sentido de no hagas a otro lo que no quieras que te hagan a ti. Es un catecismo, Es un catecismo bueno. El problema es que cuando lo haces en cajita y lo quieres enseñar diciendo pero es que ahora se ve evidente. Y yo diré ya, lo ves tú, pero el otro va a seguir sin verlo y lo va a ridiculizar encima. Entonces por eso te digo que creo que la fina línea de las educadoras de infantil, que creo que ahí está la clave, ¿dónde podemos enseñar esto de manera natural? en la familia y en la y en infantil. Si una maestra o un maestro de infantil no ve esto claro, no lo ve claro y es evidente que no lo ve. No sé qué decirte. Es que no sabría que decirte.

Speaker1: [00:03:41.58] Quizá a veces también es que nadie se lo ha planteado, ¿no? Porque yo ahora, desde mi perspectiva de alumna, lo que veo mucho es que seguimos la corriente, pues al final desde desde la universidad los profesores nos enseñan lo mismo que hace 50 años...

Speaker2: [00:03:56.42] Totalmente de acuerdo

Speaker1: [00:03:56.81] Llegamos a las aulas en las prácticas y están las mismas aulas de hace 50 años. Entonces quizá necesitamos a alguien que que rompa este círculo, por así decirlo, ¿no? alguien que llegue a clase a un profesor y que nos diga Bueno, y ¿qué pasa si de repente no pintamos las paredes de amarillo o no les ponemos 47 juguetes para que jueguen? ¿Sabes? para mí a veces es eso lo que nos hace falta, que alguien como que nos despierte, que nos...

Speaker2: [00:04:22.22] Ten cuidado, que te vas a convertir tú ahora en la entrevistada. Porque yo te hago una pregunta, porque es muy interesante y eso a mí me resulta muy interesante hablarlo también desde distintas generaciones y que haya cierta cierta variación tonal. ¿Realmente se puede romper ese círculo?

Speaker1: [00:04:41.87] Sí, yo tengo esperanza.

Speaker2: [00:04:42.86] Tú tienes esperanza...

Speaker1: [00:04:43.64] O sea, del todo no, pero siempre creo que hay personas que podrían haber entrado en ese círculo, pero quizá gracias a otra persona que le ha abierto la mente sale de ese círculo y esa persona a su vez puede abrir la mente a otra persona. Creo que sí, que es muy difícil llegar a un punto en el que dé la vuelta, pero no sé. Para mí el simple hecho de que haya gente que que se lo plantee ya es algo. No sé. Soy... con mucha esperanza. Pero sí. Eso también me ha llevado a raíz de ese TFG... (me gustaría saber tu opinión) también me he planteado mucho si realmente esto que estoy tratando es, por así decirlo, una moda. Igual que, por ejemplo, si igual yo lo pienso desde el arte ¿no? Las... vemos, pues como pasamos del barroco todo recargado. El siguiente movimiento artístico pues va a lo contrario y pasamos de un lado a otro. Entonces yo me planteo, eso, si realmente todo esto es una moda y, bueno, se dice mucho que nuestra generación se ha criado en casas muy sobrecargadas, todos los abuelos con todo lleno

de cosas como que ahora tendemos mucho precisamente a lo contrario. Me planteo ¿es una moda?, ¿realmente es tan importante como yo estoy planteando? Bueno, ¿qué opinas?

Speaker2: [00:06:04.53] Sí, opino y opino hay que tener en cuenta que absolutamente todo lo que pasa socialmente está, obviamente, observado y ergo es está expuesto a convertirse en un producto comercial. Vale todo, absolutamente, absolutamente todo. No hay nada. Creo que no hay nada que salga, que salga de esa transparencia de oye, que ahí hay un mercado, ahí hay un mercado, vamos a explotarlo, lo vendemos y luego tal. Hay una moda, hay una moda desde el momento en que. Pero claro, es que esto es muy puñetero porque queremos, que queremos, creemos. Vamos a ver, es evidente que de lo que estamos hablando y yo te voy a decir que sí a todo, en el sentido que yo tengo esa visión. Pero aquí viene la puñeta y yo no sé, ahí sí que me sale el carácter. de: oye, que ahí hay un mercado, vamos a explotarlo, lo vendemos y luego tal. Hay una moda. Pero claro, es que esto es muy puñetero porque. Vamos a ver, es evidente que de lo que estamos hablando y yo te voy a decir que sí a todo, en el sentido que yo tengo esa visión. Pero aquí viene la puñeta y ahí sí que me sale el carácter. Un carácter muy peculiar mío que es: Sí, pero tú no lo hagas. Muchas veces es: esto es una maravilla tal ¿Debería hacerlo?. No. Tú no. Tú no lo hagas. ¿Pero por qué yo no? Ah, no sé. El problema de esto es que, es como Carl Honoré, lo que está diciendo se convirtió en un boom de ventas. Y yo creo que al principio él se quedaría como: Joder, pues vale. Pero claro, ¿qué dices? No, mira, a mí no me des dinero... ¡es tu trabajo! Es decir, claro. Es decir, hago mucho silencio pero estás haciendo pasta. Pues déjale en paz porque puede ser compatible ¿No?. Claro. El problema es que es como el mindfulness, el famoso mindfulness... Yo, el mindfulness. Yo vengo. Yo vengo de muy atrás. Yo tuve un maestro zen en Londres cuando vivía allí en los 90. Yo vengo de muy atrás, de una época en que había cosas que en España no las hablaba nadie. Entonces, cuando yo practicaba el zen o hacía mindfulness, no se llamaba mindfulness... por Dios. Bueno, pero entonces cuando la atención consciente y todo esto, cuando yo de repente, pues yo llegué aquí y hacía poesía japonesa y tal y a la gente: no sabe, este es tonto. Pues ya está, pues ¿y a mí qué más me da? Y entonces yo recuerdo un día que se puso de moda el mindfulness y todo mundo empezaba a hacer mindfulness. Y yo recuerdo una persona (ya no está en esta facultad ni en este campus), que se enteró que yo había trabajado mindfulness y: no sabía que eras experto. No soy experto, yo he hecho cosas. Y me dice: ah, es que el mindfulness es muy bueno... y le digo: pero ¿por qué bueno? Y me dice: porque yo desde que hago mindfulness escribo más artículos, soy más eficaz... Digo, no ha entendido nada. Yo creí que ibas a decir: soy más humana o soy más feliz o doy menos la paliza a la gente. Entonces dices ostras, con el mindfulness, que lo que hacía era la plena atención de algo, de esa humanidad. De ¿qué estás haciendo? Respirar. Intento respirar poco para no molestar a nadie. Eso se pervierte y se hace una moda Marie Kondo. Marie Kondo cuando se pone de moda. Pero yo me acuerdo que al principio, cuando leía sus cosas, la veía y decía pero si es que esto, esto es ver puro zen es

pura meditación. O bueno, entonces claro, el problema es cuando de repente sí, entonces lo fagocita el poder y de repente la slow food ya me pone muy nervioso. Vamos a comer lentamente. Y a mí se me pone muy nervioso. Es: come como te dé la gana. No sé si conoces una de las cosas que yo ves... a mí me da, a mí me da mucho... tengo mucho interés por el mundo, pero me da mucha. De repente, tú, que te gustan las cosas sensoriales, yo que sé. Pues hay un restaurante no sé dónde, por Elche, que tengo unos amigos. Y es que te ponen una venda.... Déjame en paz. ¿Sabes por qué? Es que lo gracioso de esto es. Yo pregunto ¿Oye, cuánto vale esto? 200 €. Me voy al McDonalds, te lo juro. Claro, claro, claro. Es decir, claro. Tú ahora mismo alguien me pregunta que es más zen. Pues yo creo que el otro día que no me dio tiempo a ir a casa porque estaba visitando el colegio de Camaretas y me comí una hamburguesa en el McDonalds. Pero estás alimentando... Y lo otro ¿qué estás haciendo? por eso es muy bonito y no es una crítica. La crítica es estamos aquí todos más cercanos de la esencia de la divinidad.... Vete a la porra, hijo. ¿Está soltando 200 boniatos porque los tienes? Porque si nos ponemos así, lo mismo la monjita. Y no es por que le está dando 200. Es que yo qué sé. O ves a alguien por la calle y le das o no le das. Pero pero no le miras con asco. Quiero decir, es que muchas veces es ella. Yo es que dono tanto dinero. Ya, pues cuando vamos por la calle miras con asco a la gente. Mira, eso tiene que ver con el silencio. ¿Eh? A eso voy. El silencio es ese momento. Por eso te decía en el que puede haber un espacio de que ves y ves esa humanidad. Y eso quiere decir. Y entonces le vas a dar dinero. No, lo mismo. No, no es eso. No hay una respuesta, no hay una respuesta concreta, no es un input output. Lo de la hiperestimulación. Parece que al niño le pones una imagen que sabes si va a sonreír, si vas tal. Pero si le ofreces un silencio. ¿El niño a veces o el adulto se pone como diciendo ¿Qué tengo que hacer? Ahí está. Mira, ahora sí que retomamos esa primera respuesta porque si que es lo que me gustaría crear. Ese silencio en el que de repente, o falta de arquitectura o falta de imágenes visuales, lo que sea para que de repente tú te veas obligado a no reaccionar. Vale, sí. Mira eso. Ahí lo dejo. Sí.

Speaker1: [00:11:15.52] Ya, sí. Respecto a la moda.

Speaker2: [00:11:17.17] Lo de la moda, que sí, que si.

Speaker1: [00:11:18.49] Lo, lo relaciono un poco también con con la metodología Montessori, ¿no? Que al final empezó como algo muy de materiales reciclados y al final se ha convertido en una industria absolutamente.

Speaker2: [00:11:30.46] Y de repente para familias bien. Así de claro. Sí, pero todo hay que mira, de lo que yo no sé cuánto has visto. Porque yo. Es curioso, yo siempre A mí me ha gustado. Me gustaría dar el seminario de No sé si sabes algo de Krishnamurti. Krishnamurti. Hay escuelas Krishnamurti en la India también. Krishnamurti Me mola mucho. Krishnamurti Y con sus defectos. Krishnamurti Me lo he estudiado mucho. Krishnamurti Cuando le dijeron que tenía que ser el jefe, por así decirlo, de su rollo, él dijo que no, que no, que me voy. Y se fue y siguió

escribiendo libros. Y el problema es que cuando todo se estructura, cuando todo lo hacemos cajita, es inevitable que se lo estemos ofreciendo a aquello de lo que queremos huir. Es inevitable. Entonces, ojalá todo esto que estás haciendo tenga mucho impacto, porque eso quiere decir que por un lado vas a conseguir algo en lo que crees, pero va a tener un impacto afortunadamente positivo en ti. O sea, si tú ahora mismo es eso. El problema es que no es un problema, es que va a ser una moda. Es que no pasa nada. Quiero decir, yo diría por, por tranquilizar el asunto. Es decir, hay mucho rollo de moda en esto. Sin duda hay mucho de aparentar en esto. Sí, sí, claro. El problema es, ya que has dicho la meditación. El problema es. Claro, ¿deberíamos incluir meditación en... deberíamos incluir, como así, así como competencia básica o algo que el alumno sea (Nos ponemos así en plan BOE bocyl) que el alumno sea capaz de meditar?. Eso no lo podemos hacer, creo. No sé si lo podemos hacer porque no creo que sea confesional meditar, no, creo que lo podríamos hacer, no, lo podríamos hacer. Pero aquí es donde como educadores deberíamos plantearnos luego otra cosa es lo que me molaría. Luego nos sentaríamos la panda de grillaos que hubiésemos decidido esto, que siempre somos los mismos, que da lo mismo suelen ser otros, pero aunque nos lo dieran a nosotros, aunque nos lo dieran a nosotros, los que no queremos el poder del mundo, seríamos igual de grillaos. La pregunta sería. ¿Oye, por qué queremos que mediten? ¿Te das cuenta? Claro. Eso es. Por estás orientando muy bien la parte educativa. Necesitamos tener un motivo. Tú no puedes decir: que aprendan inglés porque es bueno. Pero ¿Por qué? Porque es bueno. ¿Por qué? Entonces ¿Por qué queríamos conseguir que los niños meditaran? No sé. Es que no lo sé.

Speaker1: [00:14:13.74] Bueno, al final, para salir un poco de la vida acelerada. Según lo veo yo, al final hay muchos niños. Yo lo veo, por ejemplo, en mi colegio, que ya no. Ya no te hablo de meditar. Te hablo de respirar. O sea, esos niños viven asfixiados, tienen unos horarios en el colegio que parecen de primaria, o sea, sobre todo muy relacionado con lo del inglés al inglés. Al final el inglés es muy bueno, pero en este caso concreto lo que les está haciendo es asfixiarles porque tienen la primera hora, la asamblea, una hora Inglés que viene otra profesora. Entonces tú tampoco puedes flexibilizar eso. ¿Tienen inglés? Se van con otra profesora después del inglés. El recreo de 15 minutos después del recreo vuelven y tienen subgrupos. Unos se van, otros se quedan en clase haciendo la ficha de matemáticas. Vuelven del este y tienen psicomotricidad. O sea, tienen un horario súper, súper, súper apretado. Y después esos niños en mi clase de 21, todos menos 2, van al comedor. Del comedor, tienen actividades allí de educación física... Entonces esos niños ¿cuándo van a respirar? no tienen un minuto libre.

Speaker2: [00:15:18.42] Vale, yo ahora me voy a poner no distópico, aceptativo ¿vale? Claro, yo... a ver, yo a ver, a ver, Es que socialmente, a su manera, es bueno eso. Para mí no, o sea, si tú me dices. ¿Pero a ti eso te parece bien? No, y no tengo hijos. Y si tuviera hijos, haría lo posible porque estuviese inserto, pero tuviesen los otros espacios. Pero es que al mundo adulto al

que van es así. Es así claro, yo. Mira, ese es el problema que tengo. Yo quiero creer. Quiero creer. Quiero creer de verdad. Y esto lo digo de corazón, que no nos vamos a dar una hostia social, porque como somos una especie adaptativa nos vamos a adaptar. Nos vamos a dar cuenta de decir bueno, pues vamos a crear espacios de silencio, pero de una manera natural. Lo que pasa es que mientras no se creen de manera natural. Sí que es importante que los educadores, las familias, sí que tiene que haber un movimiento que luche. O sea, es que solo faltaría que nos rindiésemos. Yo creo que la batalla está perdida. O sea, yo eso te lo digo, que mi visión es muy. Es Sí, es verdad que es pesimista o schopenhaueriana. Muy, muy, muy es. Creo que está perdida desde hace tiempo. Pero si hay algo que no soporto es la dejadez. En ese sentido está perdida. Pero yo voy a hacer lo posible. O sea, porque no se caiga. Pero esta pérdida, aceptando que esta pérdida, sufres un poco menos. Porque yo creo que esta pérdida entonces va a haber. Yo quiero creer que puede que haya una especie de de de eso de péndulo. No creo que haya. Pero quiero creer que de repente la sociedad es que, mira, te puedo decir. Y eso lo sabemos. Y aquí para esto somos jóvenes, los dos muy jóvenes, yo me incluyo, Quiero decir, somos generaciones que ya están conviviendo en un mundo en que la mayor enfermedad es la mental. O sea, cuando yo me encuentro con gente mucho más joven que yo, yo estoy en los 50 que me dice que tiene que tomar ansiolíticos de una manera natural. Me quedo como diciendo me cago en la mar, ¡qué sociedad! O sea, porque porque hemos normalizado. O sea. Pero fíjate en lo que se luchó porque ir al psicólogo fuese algo normal, porque es normal, joder. O sea, es como ir al médico, es normal, pero hemos normalizado (no ir al psicólogo, que eso es normal) hemos normalizado el estar mal y eso es lo que a mí me preocupa. Claro, hemos normalizado: hombre, es que todos no tenemos tiempo, hombre, es que tengo 25 años y no encuentro tiempo, hombre, es que tengo 30 y tengo unos agobios de la leche. Me preocupa cuando de repente me dices tú o me dice otra gente: tengo niños de cinco años con patrones de ansiedad. que se ve en sus ojos que no pueden parar. O niños de ocho años que no pueden dormir. Luego hablas con los padres y digo: pero joder, normal, pero si están viendo series a las 00:00 de la noche. ¿Pero tú en qué estás pensando, tío? Entonces. Claro. Por eso digo que creo que está perdido. Pero sí que creo que gracias a esa otra oferta, digamos que va a haber ese 70- 30, 70 de mundo alocado, 30 de mundo... Y creo que eso va a crear cierto grado de consciencia, pero hay que tener mucho cuidado. ¿Por qué? Porque la consciencia muchas veces nos lleva al lado, has dicho de lo comercial y ahora yo sigo: de cosas de lo ñoño, de lo nueva era. Estoy de la nueva era hasta las narices. Más nueva era que yo no ha habido nadie. O sea. Y de meditar. Y de y de y de palosanto. Pero de repente, cuando alguien me dice... ¡No, pero cállate!, ya no lo soporto. Pero si tú eres... No lo soporto. Porque claro, al final digo mira, dejo una iglesia para irme a otra. No, no, porque paso, me como decía mi madre que era, que era católica y no creía, decía para irme con los musulmanes me quedo con los de verdad. Digo mamá, si tú tampoco crees en esto. Ya lo sé, hijo, pero es verdad. Es un poco esa idea de de quitarle a un santo para

vestir a otro. Pues eso es como decir ese es el problema que fíjate, yo no sé dónde hay más peligro, ya que para que veas y esto es una idea y eso quizá para tus conclusiones tendrás que tenerlo en mente. Creemos que el enemigo está fuera. Ya me he puesto a hablar de estupideces, pero creemos que el enemigo es la persona que está hiperestimulado y lo mismo el verdadero peligro o otro verdadero peligro es gente que no sabe lo que está haciendo, que de repente (gritando con tono de amenaza): ¡Niño medita! y el niño le ves yo... ¡Pero tienes que dejar la mente en blanco! Grítale más que no se ha enterado.

Speaker1: [00:19:38.45] Si la típica imagen de Tonucci que le dice un adulto a un niño gritando ¡Niño, no grites!

Speaker2: [00:19:45.08] Y muchas veces es: tranquilo... ¡si tú no estás tranquilo! ¿Ves lo que te decía? Tú llevarás tus materiales pedagógicos, pero ¿tú puedes transmitir silencio? Esa es la pregunta. Claro, porque eso ya sería si tú me dices de dónde ha aprendido el silencio. Mira, te estoy dando una pregunta gratis donde el silencio te lo digo de tres sitios, pero solo te voy a decir uno. Yo personalmente, de la poesía, de la poesía, a mí la poesía me llevó a descubrir un género literario en el cual yo descubrí un poema, lo leía y era nuevo, lo leía y era nuevo. Libros de poemas que compré en mi adolescencia. Los sigo leyendo hoy con la misma avidez. La novela no, que me gusta mucho, que me gusta muchísimo. Entonces, en cosas como la poesía, en que se acerca a ese atardecer en tu infancia, que recuerda siempre cosas mínimas, cosas que no tienen casi importancia pero que de alguna manera, en algún momento dado de nuestra vida. Te lo abre y te lo abre un maestro te lo abre una hermana muchas veces te lo abre una madre, un padre y para eso sí, por eso sí que creo que obviamente que todo esto tiene mucho sentido. Pero claro, yo aquí hay un problema. A mí sabes qué miedo me da de lo que miedo quiero decir, de lo difícil de lo que propones. Tú puedes hacer una propuesta pedagógica excepcional y con unos datos maravillosos, pero ¿quién la va a ejecutar?

Speaker1: [00:21:03.22] Sí, los que lo interpretan ¿no?

Speaker2: [00:21:04.27] Si, si, es como decir tú lo interpretarás bien, pero va a haber gente que lo coja y no sé qué va a hacer con ello.

Speaker1: [00:21:13.69] Entonces ¿dirías que al final el silencio no es tanto enseñarlo sino...como dar ejemplo, saberlo transmitir?

Speaker2: [00:21:22.57] Sí, yo creo que sí. Y ahora sí, mi visión a estas alturas como experto. Mira, yo creo, y esto es muy triste. Yo he intentado. A mí me gusta mucho el haiku y he dado clases. Siempre he metido los haikus en clase. Creo que... no es muy triste, es lo que es. Creo que de todos mis alumnos ha habido gente que ha hecho TFG de haiku y tal. Yo creo que ninguno de mis alumnas, porque eran, eran, eran mujeres. Creo que ninguna de mis alumnas que han estado sobreexpuestas a ese sentido, a mi rollo, han aprendido a amar más el haiku, la poesía, a no ser que ya la leyesen antes. Ahí está la clave, entonces. Y para eso ya los adultos llegamos

tarde para eso. Por eso es tan bonito, infantil o primaria, o sea, porque lo mismo. Por eso yo decía lo del inglés. Yo no sé si los maestros pueden enseñar inglés, pero al menos que consigan mantenerle la apertura, la apertura. Porque claro que puedes aprender inglés metodológicamente y que te veas necesitado. Pero esa apertura de a poco. Exacto. Exacto. Exacto. Y creo que el silencio debería tratarse igual, porque si no vamos a convertir en algo bellissimo, en algo... en un producto. El silencio no puede ser un producto.

Speaker1: [00:22:36.84] No puede ser una obligación...

Speaker2: [00:22:37.98] Exactamente. Exactamente. Entonces. Claro. Jo, es que yo ahí voy. Y tú lo has dicho también. Cuando entramos en una iglesia, en un en una, en otro tipo de templos, que me da lo mismo. Yo no estoy callado porque me obliguen. Es que a mí no me apetece hablar. Eso debería ser.

Speaker1: [00:22:55.95] El espacio te invita a...

Speaker2: [00:22:56.94] Sí, sí. Y eso no tiene nada que ver con la religión. Y no tenemos más que verlo ahora, con la elección del Papa, que a mí me ha recordado más a Gran Hermano o a Supervivientes. Ha sido una gran fiesta. Ha sido todo exteriorizado. ¡Que bote, que bote!, que decían algunos. Pues ha sido muy sociológicamente. Ha sido muy interesante porque a mí me gusta ver toda esta parafernalia. Es como decir madre mía si hubo alguna vez una especie de iglesia original que no levante la cabeza porque tiene que estar flipando. O sea, yo esperaría porque a mí me gustan los ceremoniales y ojalá me dejen ver ceremoniales, pero a mí el ceremonial me hace estar en ese profundo silencio, en esa profunda atención, en esa profundo cariño. Pero era todo como una... ¡Mira, ya sea que me recordó!, se lo tengo que decir hoy a mi mujer, además... ¡Eurovisión!, me recordó Eurovisión, los eurofans y los fans diciendo una estupidez. Y era una cosa tan rara, pero era como decir pero no es un momento de intimidad, seas de la del credo que seas. ¿No? Con el silencio podemos ir a eso. El problema es que es que podemos llegar a una especie de comercialización del silencio, de obligación, del silencio. Sí.

Speaker1: [00:24:00.17] ¿Vale, [00:24:00.00] ya para terminar, si pudieras transmitir un solo mensaje sobre el silencio a maestras como yo, que que van a o a personas que van a diseñar sus espacios y un poco su metodología, que les dirías?

Speaker2: [00:24:18.98] Te lo voy a decir una frase y perdona que ahora sí juegue a maestro zen, que no soy. Es bueno no estar en silencio.

Speaker1: [00:24:28.34] Muy bien, pues muchas gracias.

9.3. Transcripción entrevista psicóloga Verónica Pérez

Speaker1: [00:00:01.76] Vale la primera pregunta. ¿Consideras que el aspecto o la estética de un espacio puede influir en cómo una persona, especialmente un niño o niña, se siente o actúa dentro de ese entorno?

Speaker2: Yo creo que en general la estética afecta a muchísimas cosas. Se ha considerado durante mucho tiempo algo superficial, pero estar dentro de espacios que se consideran estéticamente agradables es una de las variables de bienestar. Por eso también a veces el esfuerzo por poner nuestras casas bonitas o espacios donde pasamos mucho tiempo se van haciendo apuestas cada vez más importantes en temas relacionados, por ejemplo con los entornos laborales. Pero todo lo que tiene que ver con infancia siempre va como al final. Es como un entorno en el que haga mucho frío o mucho calor. No es apto para trabajar, pero los centros escolares o institutos no tienen aire acondicionado. Entonces hay entornos realmente muy hostiles. Entonces, pedirles a veces a los centros que se preocupen de la parte dedicada a la estética nos pilla como muy lejos, porque realmente todo lo que tiene que ver con infancia va como muy lento en ese sentido, pero yo creo que totalmente puede influir como cualquier ser humano que trabaja en un entorno que estéticamente es agradable a nivel de belleza. Y belleza no es solo que todo sea nuevo y brille, sino que tenga toda una coherencia a nivel de estética.

Speaker1: [00:01:32.40] En muchas aulas de educación infantil predominan aún los colores estridentes, plásticos y decoraciones saturadas. ¿Desde tu experiencia, qué crees que transmite este tipo de entorno a los niños y niñas? ¿Qué efectos puede tener este exceso de estímulos en su desarrollo o bienestar?

Speaker2: No sé si esto es así, pero a veces sí tengo esa sensación con los niños. Es que pensamos que hay que llamarles la atención continuamente. Y esto se ve mucho, por ejemplo, en los dibujos que están pensados para ellos a nivel de dibujos animados, videos y demás. Tienen colores muy vivos, imágenes que se mueven rápido cuando sabemos que lo que les viene bien es todo lo contrario. Espacios de calma y que la atención no vaya saltando de un punto a otro, sino que sean ellos los que decidan a dónde llevar su atención. Entonces, como esto, yo creo que hemos confundido que le gusta a los niños con que a cualquier persona, incluyendo a los niños, les llama la atención porque la atención se te va donde hay un color muy vivo o mucho movimiento. Entonces hemos trasladado esto, que creo que es una idea errónea directamente a las aulas. Entonces tenemos espacios sobresaturados que están continuamente compitiendo por la atención de los niños y niñas. Entonces, si tienes un aula en la que necesitas que la atención se centre en los conocimientos académicos que vayas a intentar trasladar, o quizá en un espacio de educación infantil, en cuidar el juego como base de aprendizaje, aunque sea un espacio no dirigido, necesitas que la atención esté disponible para las tareas que el niño o la niña quieran desarrollar de manera interna desde una motivación totalmente intrínseca. Entonces, si el espacio se convierte en un elemento disruptivo que lo que hace es competir por esa atención del niño, estamos restando

realmente nuestra capacidad de conseguir el objetivo que tenemos, que quizá en este caso, pues en las aulas de un poquito más mayores puede ser trabajar la lectoescritura o la competencia matemática, pero en aulas de educación infantil, justamente lo que necesitas es que el ambiente esté lo más preparado posible para no interferir. Y las aulas, muchas de ellas, van justo en el lado contrario.

Speaker1: He leído que en vuestro centro de psicología habéis implementado cambios en el entorno físico, pasando de materiales de plástico y colores llamativos a propuestas más neutras y naturales como la madera. ¿Qué cambios concretos habéis observado en la actitud, la concentración y el estado emocional de los niños y niñas desde que hicisteis esa transformación?

Speaker2: Por un lado, nosotras cuando hicimos este cambio un poco a este espacio como más neutro y también más estético, como por ejemplo aprendimos mucho sobre combinaciones de colores, que esto es algo que a veces no se integra mucho en la parte de infancia, pero hay colores que cromáticamente generan una sensación de armonía y otras que son contrarios, los hay complementarios. Hay mucha pedagogía del color que se tiene en cuenta en decoración, pero no en lo que tiene que ver con peques. A lo mejor llegas a la valla de un centro educativo y son todos los colores mezclados de cada valla de un color y parece que si son muchos colores es como infantil y los niños y niñas tienen una estética similar a la de cualquier persona y yo creo que cuando trabajamos con una gama de colores que no sean tan estridentes, sino que nos ayuden a darle importancia a lo importante ellos mismos lo agradecen. Entonces, eso sí nos pasó con los más mayores que cuando hicimos este cambio nosotras. (No fue gradual, fue casi de un momento a otro. Cerramos en verano, hicimos toda la transición.) Los mayores sí lo verbalizan de Qué bonito! Qué chulo! Como que ellos sí que te lo dicen. Y luego pasa algo muy curioso con los niños, que es que cualquier cambio que se introduce en el espacio cuando está suficientemente estructurado son capaces de detectarlo. Si presentas un nuevo material, no hace falta el parar y decirles mira, vamos a trabajar con esto. El ambiente ya está preparado para ello y cuando metes un nuevo elemento, como ellos ya conocen dónde está todo, son capaces de detectarlo y esto facilita mucho el poder trabajar con las cosas sin tener que dirigir. A lo mejor quiero hacer una propuesta de la primavera y si siempre el espacio está configurado de una manera, el que yo meta algunos elementos de cambio hace que la infancia sea capaz de integrar estos cambios de una manera mucho más orgánica, No que tengamos que ser las figuras adultas las que acompañemos. En nuestro caso, en el caso de psicología, la concentración es súper importante y por ejemplo, trabajando con peques que puedan tener trastornos del desarrollo, alguna dificultad de atención, concentración y sobre todo, impulsividad. Sí que notamos que hay una diferencia en la calma. Nos pasa mucho que si no, los peques con impulsividad están continuamente con la mirada, focalizando de un lado a otro de una manera rápida. Y cuando hemos cambiado el ambiente sí que hemos notado que son ellos mismos los que no tienen tantos estímulos distractores y podemos

centrar más energía a la tarea. Y luego, algo que para nosotras ha sido muy importante ha sido el encontrar un espacio para cada cosa, incluyendo, por ejemplo, nosotras tenemos una sala de espera que la usamos mientras trabajamos con las familias para que los niños y niñas se puedan mover libremente. Y tenemos animales que antes era un cesto de animales y ahora a lo mejor tenemos clasificados los animales de la selva, de la sabana, del mar. Tenemos imágenes y siempre están ahí. Y para nosotras es importante que si un niño quiere jugar con la cebrilla sepa dónde está la cebrilla, por ejemplo.

Speaker1: [00:00:00.62] ¿Cómo describirías el ritmo de vida que llevan actualmente los niños y niñas? ¿Crees que el ritmo acelerado, actividades continuas, horario estructurado, poco tiempo libre, pueden afectar a su bienestar emocional o desarrollo?

Speaker2: Claro, yo creo que lo explicas ya perfectamente en la pregunta es que justamente este ritmo tan sumamente acelerado, en el que la prisa es algo continuo, lo que favorece mucho es la ansiedad, porque la ansiedad es esa sensación de que estamos todo el rato en el futuro, como pensando en lo que va a pasar y normalmente de manera catastrófica. Esto es muy desde el adulto, pero el pensar continuamente en llegar tarde y ¿qué es lo siguiente? Y como no estoy llegando a lo siguiente ¿qué tengo que hacer? es la base de la ansiedad. Entonces luego nos extrañamos también de las cifras que tenemos de adolescencia, por ejemplo, con ansiedad, que son altísimas, pero es que esto se siembra en la infancia. Entonces el bienestar emocional pasa por tiempo libre no estructurado, porque a veces se entiende el tiempo libre como una actividad de ocio, de pues vamos a un concierto, vamos al cine, no hablamos de juego libre, de suficiente juego libre todos los días en ambiente natural, no en casa, sino en el parque, en la montaña, en la playa, cada familia donde pueda vivir y con tiempo de calidad, de presencia con sus figuras de apego. [00:01:31.04] Entonces es que esto es la base del desarrollo infantil. Cuando empieza a fallar esto, todo lo demás se tambalea. Entonces a veces estamos hablando de que nos falla una base fundamental en el desarrollo de la infancia y queremos compensarlo con otro tipo de cuestiones cuando creo que tenemos que volver mucho al origen.

Speaker1: ¿Cómo puede la organización del tiempo escolar influir en el desarrollo de la autonomía de los niños? ¿Qué importancia tiene permitir que los niños gestionen su tiempo, aunque sea en pequeñas decisiones del día a día?

Speaker2: Claro, para mí la cuestión es que la gestión del tiempo es tu propia autonomía. A veces pervertimos un poco esa autonomía, autonomía no es atarte más rápido los zapatos o ponerte solo el abrigo. Que son procesos que gradualmente vamos haciendo que el peque sea más independiente. Pero autonomía es darles espacios reales de decisión y tienen que poder decidir sobre cosas importantes. Pero es que a veces los niños no tienen ni siquiera autonomía para decidir cuánto comen, sino que forzamos sus ritmos de hambre y saciedad. Y es una cucharada más, Es que ni una cucharada más. Y él ha dicho que no. Entonces esas cuestiones tenemos que empezar

a respetar a la infancia desde la base. Y una vez que hacemos esto, yo creo que se empieza a cambiar la mirada y se les empieza a dejar formar parte mucho más de las decisiones que tienen que ver con ellos. [00:02:51.84] Y en cuanto a gestión de tiempo, aquí depende mucho de la edad. Los más chiquititos tienen que tener su tiempo de juego (que es algo que nos cuesta mucho a las personas adultas) sin interferencias. Nosotras estamos ahí presentes para dar seguridad, apoyo y porque les encanta estar acompañados, como tiene que ser, pero el juego no interfiere. A lo mejor se ponen a colorear y enseguida estamos nosotras: ¿Te dibujo un sol? o ¿qué estás haciendo, una casa? y está haciendo una actividad creativa de arte que a lo mejor no tiene una estructura adulta, pero tenemos la continua necesidad de interferir en sus creaciones, en sus juegos, en sus decisiones. Y para mí eso es autonomía. Ya un poquito más mayores. Pues efectivamente, decidir qué quieren hacer, por ejemplo, en actividades extraescolares, que a lo mejor es que no quieren hacerlas, no quieren hacer nada o que piensen que quieren hacer muchas y decimos no lo ha elegido él y es lo que hablamos, es pervertir un poco esa idea de autonomía, porque a lo mejor este peque también luego quiere jugar y no nos está dando tiempo y si quiere las dos cosas. Yo como adulta estoy decidiendo que si entra en contradicción voy a facilitar las actividades extraescolares en pos del juego libre. Cuando es algo que también se reclama, entonces a veces lo de él lo está pidiendo. Aquí es un poco de trampa, porque ellos piden muchas cosas, pero nosotras tenemos que saber hacer una jerarquía de qué acompañamos, qué es lo que va primero en la escala de necesidades.

Speaker1: ¿Qué valor tienen los momentos de calma, silencio o pausa en el día a día de un niño o niña? ¿Crees que es posible experimentar verdaderamente esa calma en un entorno recargado y poco cuidado?

Speaker2: Justo lo que hablábamos, un poco de cuidar esos espacios que a veces se considera que solo es juego y el juego es la base de todo. Tienen que ser en calma y en silencio y necesitamos cuidar los espacios. Y nosotras tuvimos mucho tiempo un cartel en el centro, en la sala de espera que ponía: “Silencio por favor, hay niños jugando” y es un poco esa necesidad de tenemos que estar ahora en silencio porque están haciendo sus cuestiones, están trabajando. Entonces, por ejemplo, los entornos recargados o que estén poco cuidados, (porque a veces yo entiendo que recargar, efectivamente viene del poco cuidado que se le hace al espacio) es no hacerlo para nosotros, sino bajar a la mirada infantil. Por ejemplo, Algo que nosotras hemos aprendido es que teníamos torres de cubos y muchas veces las dejábamos montadas porque son más vistosas, pero es más vistoso para la persona adulta, o sea, el niño si tú ya le das un puzzle, un rompecabezas ya montado, no tiene ningún interés desmontarlo y montarlo porque ya está hecho. Entonces hemos aprendido a, en vez de dejarlo montado y expuesto, usar cajas de madera en la que visualmente son todas iguales. Pero ellos saben dónde están las cosas. Entonces el trabajo es montarlo. A mí visualmente no me parece tan atractivo, pero hemos conseguido que

ellos jueguen. Entonces la clave es ¿Para quién es esto? ¿Para mí o para ellos? Y ahí es donde yo creo que tenemos que hacer mucho trabajo. También están mucho las expectativas de las familias. Yo a lo mejor como directora de una escuela infantil, quiero que las familias vean todo lo que hacemos y presento los materiales pensando en las familias, pero nosotras trabajamos por la infancia. Entonces quizá nuestro gran trabajo es explicar a las familias qué es lo que estamos haciendo y qué hay debajo. A veces el reclamo que hay de muchas actividades dirigidas de: ¿qué vais a hacer? ¿Qué estáis haciendo? Y es que a veces no hacer actividades dirigidas es la clave. El dar estos espacios de calma y silencio para que ellos regulen su autonomía y empiecen a regularse desde dentro es que es tan básico y es el gran aprendizaje que yo creo que tenemos que explicarlo más.

Speaker1: Y por último, ¿si tuvieras que dar un consejo a maestro sobre el uso del tiempo y el espacio en el aula infantil, cuál sería?

Speaker2: [00:06:49.98] Bueno, yo soy muy partidaria en el espacio infantil de que el ambiente esté preparado, como decía Montessori, sea un acompañante más, ese tercer espacio. Pero realmente aquí donde yo he aprendido más es de Reggio Emilia en cuanto a los espacios y al cómo colocar, sobre todo a veces en espacios más reducidos como pueden ser aulas de infantil, en que no es solo que estén a su alcance, sino que estén ordenados por categorías y que el movimiento pueda fluir, por ejemplo, de lado a lado. Si tenemos un aula pequeña y hay dos paredes y en una hay unos materiales que ellos fácilmente y estando de pie puedan girarse y estén los otros al otro lado, o sea, como que ellos puedan desplazarse por el entorno y sientan que tienen esa autonomía, pero los materiales estén colocados. Eso para mí fue un gran aprendizaje y que sí que he comprobado que tiene mucho sentido. Y luego para mí es muy importante también trabajar la pedagogía del asombro, el que a veces no es: bueno, yo ya he preparado un espacio y ya está. Si no esto que hablábamos de meter elementos que son sorprendidos, no estructurados, pero que de repente rompen con el espacio y vuelve a ser agradable. Es como cuando nosotros en casa estamos cansados de que mi salón siempre se vea igual y quizá cambio los cojines y es algo que uy que divertido, de repente tengo otro salón. Esto con la infancia hay que hacerlo y esto se puede hacer también con la estética y la belleza. A veces consideramos la belleza, insisto, como algo secundario, cuando es un pilar fundamental del bienestar del ser humano. Incluso cuando los peques salen a veces al parque. Es muy bonito verles acercarse a ver las flores y cuando ya son más mayores intentan hacer los ramos y verles hacer ramos de flores silvestres, como cogiendo una ramita verde, las composiciones que hacen todo eso es belleza y es estética. Creo que tenemos que volver a primar que lo estético es fundamental en la vida de cualquier persona, pero yo creo que como no es productivo, en este mundo como no es económico, no se va a traducir en eso, es lo último. Todos sabemos la competencia matemática lo que conlleva, la lectoescritura... Vale, sí,

lo sabemos, pero ¿qué pasa con la belleza? Entonces, creo que es muy importante. Y hablando de infancia, es revolucionario que tengan espacios bonitos y que tengan espacios cuidados.

9.4. Entrevista arquitecta Nuria Vilchez Sánchez

1. ¿Cómo surgió vuestro interés por crear espacios más humanos, centrados en el bienestar de las personas? ¿Hubo alguna experiencia personal o profesional que os llevó a replantearos la forma tradicional de hacer arquitectura?

Nuestro interés nació al detectar un problema muy claro en el ámbito educativo: durante décadas, los entornos escolares han sido concebidos como espacios funcionales, sin tener en cuenta su capacidad para transmitir emociones...

2. Uno de los principios de vuestro trabajo es favorecer el bienestar integral a través del espacio. En el contexto escolar, donde los niños pasan tantas horas al día, ¿qué condiciones arquitectónicas consideráis necesarias para cuidar su bienestar físico, emocional y cognitivo? ¿Qué elementos (materiales, formas, luz, sonido...) cuidáis especialmente en el aula?

Desde Human, trabajamos siempre desde una mirada integral. Combinamos arquitectura, interiorismo y pedagogía para que el espacio contribuya al desarrollo del niño en todas sus dimensiones...

4. Uno de vuestros valores es inspirar la creatividad. ¿Qué tipo de decisiones espaciales ayudan a generar entornos escolares que fomenten esta creatividad?

Creemos que la creatividad nace cuando el entorno no impone, sino que ofrece posibilidades. Por eso diseñamos espacios flexibles, con rincones diversos y materiales abiertos que invitan a imaginar, construir, transformar...

5. Vuestro enfoque pone a las personas en el centro. ¿Cómo se traduce esto en un proyecto educativo? ¿Qué tipo de información o participación buscáis por parte de los usuarios (niños, docentes, familias) para personalizar un espacio escolar?

Humanizar significa acercarse. Por eso, antes de proyectar, buscamos comprender a fondo el proyecto pedagógico del centro, sus valores, y la experiencia cotidiana de quienes lo habitan...

6. Vivimos en una sociedad acelerada, esto se traduce también en la escuela. ¿Creéis que el espacio puede contribuir a cambiar el ritmo? ¿Puede una escuela estar diseñada para invitar a la pausa, a momentos de silencio o a la contemplación?

Totalmente. El espacio puede y debe ser un regulador del ritmo. A través del diseño podemos invitar a la calma, al silencio, a la contemplación...

7. Sabemos que el exceso de estímulos puede generar ansiedad, desatención o fatiga. ¿Cómo abordáis el equilibrio entre estimular la curiosidad y evitar la saturación sensorial en los espacios educativos que diseñáis?

Trabajamos desde un equilibrio delicado: el espacio debe estimular sin saturar. Utilizamos una base cromática neutra y materiales que transmitan calidez y serenidad...

8. En los últimos años ha surgido la neuroarquitectura, una disciplina que estudia cómo los espacios influyen en nuestro sistema nervioso y, por tanto, en nuestras emociones, atención y bienestar. ¿Conocéis este enfoque? ¿Qué opinión os merece esta conexión entre arquitectura y neurociencia?

Sí, conocemos y aplicamos los principios de la neuroarquitectura, porque ratifican científicamente lo que la experiencia ya nos había enseñado...

9. Si pudierais dar una recomendación clave a quienes diseñan o reforman escuelas, ¿cuál sería? Y en el caso de centros públicos, ¿creéis que es posible generar cambios significativos en el entorno incluso con presupuestos limitados?

Nuestra recomendación sería clara: que el diseño esté alineado con el proyecto pedagógico. No basta con modernizar; hay que preguntarse qué queremos que sienta un niño cuando entra al aula...