

temas de

in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

Loris Malaguzzi

La educación
infantil en
Reggio Emilia

OCTAEDRO - ROSA SENSAT

En la práctica,
el éxito de la teoría

El trabajo cooperativo de los educadores

¿Desde el principio, existía esta forma cooperativa de trabajar de los educadores, tanto entre ellos como con los padres? ¿Y cómo sois capaces de mantener esta red de relaciones?

La presencia conjunta (y en un sentido más amplio la concepción de un trabajo cooperativo) que existía desde el principio ha supuesto una consciente ruptura con el tradicional aislamiento de los educadores que malentienden su libertad didáctica y, de esta manera, legitiman su soledad humana y, también, la profesional y cultural. Esto es un hecho que, en realidad, empobrece y marchita muchas potencialidades y recursos que son importantes para cualificar y hacer eficaz la tarea educativa. Ésta es una verdad que fue reconocida, sólo después de muchos años, por los organismos oficiales y ministeriales. No obs-

tante, todavía hoy en la educación general, es un fracaso. Recuerdo que la extirpación de ese arquetipo existente fue tan problemática que la propuesta de trabajar en pareja, liberadora de las insoportables cargas de estrés que provoca el trabajo solitario, no encontró rápidamente adeptos. Quienes lo aceptaron vieron y descubrieron, inmediatamente, sus ventajas y se pudieron abandonar las reticencias existentes.

El trabajo en pareja y, después, el de las parejas en grupo han ofrecido enormes beneficios, para niños y adultos, tanto en el plano educativo como en el psicológico. Pero, además, este trabajo en pareja, que se incluía en un proyecto interaccionista y socioconstructivista (en aquel momento no se hablaba en estos términos, sino de un proyecto sistémico de comunicación) constituía el primer ladrillo que, junto a otros, formaba un puente que nos llevaba hasta la idea de gestión social y de participación de los padres.

La gestión social ha estado presente en toda nuestra historia. Y, todavía, es un pilar fundamental de nuestro trabajo. Tenemos que reconocer que, en nuestra historia, ha tenido un papel decisivo.

En ocasiones fue instrumento de animación y unificación internas; otras veces, de promoción cultural y de solidaridad; en otras ocasiones, un instrumento decisivo de mediación con el Ayuntamiento y las instituciones políticas; y, muchas veces, se convirtió en un elemento determinante para reforzar nuestro proyecto educativo.

Cuando, en 1972, todas las fuerzas políticas aprobaron el primer Reglamento de las escuelas municipales tenemos que reconocer que, gran parte de ese mérito, se lo debemos al rol desempeñado por la gestión social, que había conseguido garantizar una larga libertad y civilidad de debate y confrontación públicos.

Nuestra aflicción y la de los niños siempre ha sido (y lo es) que no podíamos garantizar una presencia significativa de educadores-hombres en la pareja educativa.

Hasta hace algunos años, diversas leyes prohibían que un educador-hombre pudiese enseñar a los niños. Eran leyes de

enorme estupidez que nosotros, teniendo cuidado, transgredíamos enérgicamente, sin que las amenazas ni las circulares del Ministerio de Educación consiguiesen asustarnos. Hoy la prohibición ya no existe. Pero existen otras razones que hacen difícil, si no imposible, reclutar docentes de género masculino para las escuelas infantiles. Este significativo (anómalo) hecho se agrava porque, en algunos países de Europa (y de otros continentes), ya es difícil reclutar educadoras para las escuelas infantiles; y, algunas, en cuanto pueden abandonan el trabajo.

Existen muchas razones que pueden explicar este fenómeno. Pero lo que se paga y lo que los niños pagan es, en definitiva, la pérdida de la dignidad de la escuela, de los educadores y de toda la cultura de la infancia.

Formación y re-formación de los educadores

Entonces, después de lo que has dicho, ¿de qué manera formáis a los educadores y mantenéis su interés profesional?

El rol y la profesionalidad de los educadores —con ninguna o poquísima formación inicial (una formación irrisoria, abstracta y verbalista)— se juegan, prácticamente, en la formación continua. No hay otra alternativa. De la misma manera que las inteligencias se potencian usándolas, las potencialidades de los educadores se refuerzan aplicándolas sobre la realidad. Los educadores (como los niños o cualquiera de nosotros) perciben, enormemente, la necesidad de fomentar sus competencias profesionales, de transformar los hechos en pensamientos, los pensamientos en reflexión, y las reflexiones en cambios de pensamiento y acción. También es necesario querer correr el riesgo de hacer algunas de las cosas que están previstas o que parecen ciertas, intentando otras nuevas o interpretando las ya existentes.

Todo esto supone una tendencia hacia la que ir formalmente. Pero recordemos que nos encontramos al inicio del pro-

yecto. Interpretar los procesos antes que los resultados es un descubrimiento que es imprescindible realizar. De la misma manera es importante comprender que el rol de los niños productores (y no consumidores) es el que define el rol del adulto y el de sus iniciativas. Hay que aprender a no enseñar nada a los niños que no puedan aprender ellos solos. Pero tenemos que aprender más cosas: que cada elección y acto que el adulto lleva a cabo debe releerse desde la percepción y comprensión que los niños hacen de los mismos; que cada juicio emitido es un riesgo que, después, se paga; que el justo respeto por los tiempos de los niños no supone desaprovechar la paciencia; que el interés de los niños por algo concreto puede que no aparezca inmediatamente, sino que se desarrolle —probablemente— durante actividades y nuevas negociaciones que aparecen durante el proyecto; que escuchar a los niños es algo necesario y conveniente; que las actividades deben ser numerosas como el teclado de un piano y que en cada una de ellas es necesario actuar con alguna de las infinitas versiones de la inteligencia cuando estas actividades abarcan infinitud de cosas; que el trabajo empírico no puede separarse de los objetivos, ni de los valores, ni de los fines; que la expansión del saber profesional se lleva a cabo discutiendo solos, pero es más rico si se discute con los colegas, las familias y con adecuados expertos; que es posible, incluso, realizar largas observaciones y pequeños proyectos de investigación sobre algunos aspectos del desarrollo y de la experiencia de los niños (asumiendo, como base indudable, que una pedagogía que no investiga es una pedagogía adocenada y que el aprendizaje de los niños es algo ambiguo y conservador si no es innovador y evolutivo). Éstas son todas las adquisiciones indispensables que es necesario buscar porque se trata de habilidades y de una cultura que cualifican la relación agradable, excitante y productiva entre niños y adultos que no quieren permanecer ocultos ni escondidos.

Todo esto que hemos mencionado no es poco. Pero no es posible hacerlo nuestro si, al menos, no tenemos un conocimiento suficiente de los contenidos y de las diversas áreas dis-

ciplinares con el objeto de que éstos puedan disolverse en cien lenguajes y en cien diálogos con los niños.

A decir verdad no sé todavía (la infancia, a pesar de los esfuerzos por nombrarla, se encuentra todavía en los tiempos de Maricastaña) quién posee este privilegiado conocimiento que Dewey persiguió, inútilmente, con tanta tenacidad.

Si por ahora esto, todavía, es una quimera, el camino que nos queda es perseguir este conocimiento con los medios que tenemos a nuestra disposición: medios limitados que son los que están dentro de nosotros y dentro de las cosas que hacemos y que son las que nos empujan a aprender.

Un oficio para pensar a lo grande

¿Cuál ha sido el proceso que habéis seguido para poner en práctica las ideas las teorías que contiene vuestro proyecto educativo?

Es cierto que, cuando nos hemos puesto manos a la obra para poner en práctica el proyecto, nos han acompañado en el viaje muchas lecturas, teorías, sugerencias y lecciones.

Y, en este momento, nace un primer temor: el temor de perder todo ese saber, de no saber volver a leer a los autores con la actualidad necesaria, de no saber elegir adecuadamente y no saber complementar esas lecturas con otras. Miedo, también, a no saber compaginar todas esas teorías con la realidad legislativa, administrativa y cultural, y con los diversos problemas que, objetivamente, están presentes en nuestra cotidianidad. Pero, además, tenemos otros temores: el de las arenas movedizas que pueden empantanar tu trabajo en un ciego y errático empirismo y que puede romper la coherencia con los presupuestos teóricos, ideales, éticos, haciendo que falte esa plenitud de sentido del que tenemos, continuamente, necesidad; también el miedo que está ligado al reto de contradecir lo que pertenece a tu formación y a un modelo de escuela en el que crees; y, por último, el miedo a escapar de las tradiciones

para, con riqueza, garantizar lo más posible que los niños y las expectativas y necesidades de las familias encuentren nuestro trabajo y la escuela acogedores y eficaces.

Todos estos temores son legítimos e inevitables para realizar un oficio que no puede permitirse el lujo de pensar en pequeño y olvidar que la primera elección que tenemos que hacer es la de rechazar una escuela que habla y actúa sólo por encargo, renunciando a su función crítica y reformadora. Esto es lo que te salva de ser y convertirte en un melancólico ejecutor.

Repetimos que nuestra experiencia contiene muchas teorías, investigaciones y experiencias que provienen de campos muy diversos. Es como una recolección continua de meditaciones y acontecimientos que, también, incluye las reflexiones que provoca nuestra experiencia. Por otra parte, no existe (y no existirá nunca) una teoría unificadora que pueda resumir y sintetizar todo lo que significa educar. Y, a menudo, los resultados empíricos pueden estar de acuerdo con los de diversas investigaciones sin que, por otra parte, ni los unos ni los otros tengan que converger, siempre, necesariamente en un único punto de vista. Esto no quita que, por nuestra parte, exista una especie de núcleo duro que viene de teorías y experiencias de la educación activa que, históricamente, hablan de un niño, un educador, una escuela, una familia y una comunidad productores de una cultura y de una sociedad propicia, activa y creativa que saben conectar los valores de la dimensión individual con los de la dimensión social. De esta manera, Ferrière, Dewey, Vygostky, Bruner y Piaget están, para nosotros, muy vivos. También lo están Bronfenbrenner, Hawkins, las últimas sugerencias de Kaye sobre la imagen tutorial del adulto, de Schaffer sobre la relación entre lenguaje e interacción social, de Moscovici y Mugny sobre la génesis de las representaciones y las construcciones cognitivas interpersonales, y de Gardner sobre las formas de la inteligencia y de las mentes abiertas y creativas.

También nos sirven las ideas de la psicolingüística que conlleva la construcción de contextos compartidos por el adulto y por los niños; y las ideas sobre los intercambios entre los niños

que se consideran determinantes para establecer funciones sociocomunicativas de tipo simbólico. Y también, todas las investigaciones cognitivas que se basan en la perspectiva interactiva constructivista y socioconstructivista.

Tiene que entenderse que todas estas teorías necesitan un marco de elaboración y de defensa contra cualquier conductismo que anula la fuerza protagonista y creativa de los niños y que reduce cualquier significado de los actos humanos a una mera descripción y a un simple e ilegible comportamiento.

Los educadores: entre la teoría y la práctica

¿De qué manera habéis ayudado a los educadores a poder transferir el conocimiento desde la teoría a la práctica?

Es bien sabido que cada uno se mueve como si tuviese dentro una (o más de una) teoría. Esto también es verdad para los educadores: sean conscientes o no, ellos piensan y actúan siguiendo teorías personales que deducen de historias que, en ocasiones, son difíciles de reconocer. El problema es cómo asociar esa teoría con la educación de los niños, con las prácticas relacionales y con las normas del trabajo. La convivencia y el hecho de compartir parecidos problemas, generalmente son una buena manera para acercar y aunar los comportamientos y modificar las propias teorías personales. Esto es lo que siempre hemos tratado de facilitar.

Cuando nos ponemos a reflexionar los problemas de la teoría y práctica educativa puede que no terminemos nunca. Ya es difícil empezar. En este sentido, estoy de acuerdo con las opiniones de Wilfred Carr.

Según Carr hay que protegerse de discutir demasiado sobre las cuestiones teóricas: el riesgo que se corre es el de privarlas de su carácter práctico. De verdad, una teoría sólo se puede legitimar si reconoce que los problemas a los que se tiene que enfrentar nacen y se pueden resolver por quien realiza la práctica de la educación.

El deber, por lo tanto, de la teoría, consiste en ayudar a los educadores a comprender, eficazmente, la naturaleza de sus problemas. En este sentido, la práctica se convierte en un interlocutor necesario y decisivo para el éxito de la teoría.

En esta misma línea (y en otras) está David Hawinks cuando escribe que «el conocimiento de los prácticos es, significativamente, más profundo que el conocimiento contenido en las convicciones de muchos investigadores académicos» y que, por lo tanto, el educador debe de ser tratado «no como objeto de estudio, sino como un intérprete de los fenómenos educativos».

Esta *rehabilitación* del trabajo práctico de los educadores —que es una teoría interpretativa que une historias y microhistorias de investigación con la acción en contextos de realidad e inercias, retóricas y simulaciones— es, de hecho, el único texto orgánico, visible y comprobable sobre el que poder hacer una reflexión pedagógica y cultural válida.

Se mire como se mire, el trabajo de los educadores, cuando no se abandona a la dejadez (sin reglas ni alianzas), es capaz de producir no sólo experiencias y elecciones cotidianas, sino que, además, sabe convertirse en sujeto y objeto de un replanteamiento crítico capaz de identificar cuáles son los significados que tienen el viento a favor o en contra del proyecto y cuáles son los enemigos que existen en él.

Pasar de la investigación a la acción

Has dicho que los educadores deben ser, también, investigadores. ¿Cómo conseguís esto?

Recuerdo una reciente confesión de Barbel Inhelder, la colaboradora más fiel de Piaget. Con sólo veinte años se presentó en Ginebra ofreciéndose como investigadora voluntaria. Piaget la llevó a la Ecole des petits con los niños. Cogió un terrón de azúcar y lo dejó caer en un vaso de cristal lleno de agua. «Ahora mira lo que sucede, después repite el experimento delante

de los niños.» Inhelder entendió de qué manera se hacía interesante ese juego entre ella y los niños.

Esta actitud de aprender y re-aprender con los niños es la línea de nuestro trabajo. Se trata de conseguir que los niños no tomen forma de la experiencia, sino que sean ellos los que den forma a la experiencia. Las dos ventanas que debemos aprovechar en la experiencia son: de qué manera los niños entran en acción y son capaces de desarrollar sus estrategias de pensamiento y de acción; y cómo el objeto de aprendizaje responde a esa actuación infantil.

La complejidad, más que en nuestros códigos se encuentra en los de los niños. La *semiología para entender mejor los signos cognitivos* (y no sólo cognitivos) es un arte o una disciplina que nos lleva dentro de aspectos interpretables. Es como esa investigación que propone el detective de Charles Peirce y que debe entrar de lleno en la pedagogía.

La diferencia entre nosotros y los niños se encuentra en los procedimientos, en los principios de partida, en las conjeturas y en las huellas que dejamos. Éstos son los ingredientes de la organización, del hecho de aprender y de saber, sin los cuales no somos nada. Un educador siempre investiga por su cuenta para producir recursos que son favorables y que se pueden utilizar. Si son dos, la cuestión es más potente; si son tres... Pasan de la investigación a la acción y viceversa. Si toda la escuela se pone de acuerdo para investigar, los proyectos y los estilos se entrelazan. Se transforma en una escuela distinta.

Si, de vez en cuando, los educadores actúan con mayor intencionalidad y con métodos más adecuados, el material que surge trasciende las necesidades del momento. Las operaciones pueden ser registradas y documentadas. Se convierten, en ocasiones, en objeto de profundización cotidiana con un interés general; otras, se transforman en discursos que tienen su propia legitimidad e interés cultural.

Existen también las lecciones que nos ofrecen Sthenhouse, Lewin, Carr, y las experiencias belgas y francesas.

Hay educadores que hablan del goce, del disfrute de los fenómenos nuevos y de una profesionalidad más inédita y rica.

Que hablan de nuevas motivaciones, de nuevos puntos de vista, de la génesis pluridimensional de los procesos, de nuevas formas de autorregulación y reorganización, de mejoras metodológicas y relacionales, y de estímulos para estudiar más y manejar mejor los conocimientos de las materias. Hablan, también, de analizar más los lenguajes interactivos, el juego de la negociación, y las cualidades impagables de las intercomunicaciones. Advierten que deben superar la tentación —que se encuentra en las operaciones empíricas— de recuperar, sólo, lo que saben o imaginan. Que deben ser capaces, sobre todo, de encontrar —con los niños— un asombro que, tal vez, habían perdido.

De esta manera se consigue conocer mejor a los niños y emitir juicios más humildes. Niños más abiertos a los desafíos, más capaces de trabajar con los coetáneos en contextos y situaciones desconocidas, y que son más obstinados porque son capaces de expresar lo que tienen en la cabeza.

Los niños sienten perfectamente el crujido de las cosas que caen y el buen olor de las cosas que nacen. Y, sobre todo y tal vez por primera vez, descubren que el saber es móvil, porque también lo son los procedimientos que lo construyen. Y de hecho (esto es desconcertante) son capaces de encontrar más posibilidades y de usar e imponer elecciones. Éste es el momento, a la vez, más delicado y pleno.

Se trata de una experiencia de enorme dimensión regeneradora y emancipadora. Es la que nos habíamos imaginado para los niños, para nosotros y para las familias.

Alguien nos ha dicho, con preocupación, que esta experiencia metodológica (que es ya una elección cultural) puede ser, sólo, conservadora. Pero tengo que decir que ni lo es en su nacimiento; ni lo es, tampoco, en tiempos de abundancia, ni en momentos de picoteo o en las falsas simulaciones de vanguardia. Sólo se puede hacer (de esa experiencia metodológica) un elemento conservador asfixiándolo e impidiendo su entrada en una investigación más amplia, más osada, más participada y progresista.

Por último, la que hemos narrado es la experiencia que con mayor naturalidad predispone a una diversidad de módulos interactivos (sobre todo en un formato de pequeños grupos coexistentes) ofreciendo espacios para las construcciones sociales de los instrumentos cognitivos, lingüísticos y simbólicos.

Nuestros niños tienen muchas opciones: tienen lugares donde pueden estar solos, con pocos, en gran grupo, con los educadores o sin ellos, en el taller, en el minitaller, en la gran plaza, en el aula de música y, si la climatología lo permite, en los espacios del patio, rico en grandes y pequeños juegos. Pero la opción de trabajar en pequeño grupo (donde se pueden construir tramas juntos) les gusta a los niños y, también, a nosotros. Entonces el aula se transforma en un único espacio de puestos (de mercado), cada uno con sus niños y todos con proyectos y actividades diferentes. Es aquí donde pueden ponerse en acción buenas observaciones e investigaciones orgánicas sobre los aprendizajes cooperativos o sobre el comercio y el mercado de ideas.

Hemos dicho que se trata de un módulo de grandes opciones que nosotros favorecemos y privilegiamos. Esto es así porque, quizás, vivimos la tradición de ciudades que tienen plazas y porticados. Un modelo en el que se multiplican las citas, donde se hacen contratos, intercambios humanos y que, dos veces a la semana, se convierte en un mercado con cien puestos. Es una especie de forum del que habla Bruner y cuyo eco está muy bien que se viva en la escuela.

Nada de programa y mucha reconocimiento

¿De qué manera planifican su trabajo los educadores?

Nuestras escuelas nunca han tenido, ni tienen, un programa ejecutivo, que prescribe un currículum, unidades y subunidades didácticas como querrían que hiciésemos los conductistas. Esto supondría empujar a los niños a efectuar una enseñanza sin aprendizaje. Supondría humillar a los conductistas y

Que hablan de nuevas motivaciones, de nuevos puntos de vista, de la génesis pluridimensional de los procesos, de nuevas formas de autorregulación y reorganización, de mejoras metodológicas y relacionales, y de estímulos para estudiar más y manejar mejor los conocimientos de las materias. Hablan, también, de analizar más los lenguajes interactivos, el juego de la negociación, y las cualidades impagables de las intercomunicaciones. Advierten que deben superar la tentación —que se encuentra en las operaciones empíricas— de recuperar, sólo, lo que saben o imaginan. Que deben ser capaces, sobre todo, de encontrar —con los niños— un asombro que, tal vez, habían perdido.

De esta manera se consigue conocer mejor a los niños y emitir juicios más humildes. Niños más abiertos a los desafíos, más capaces de trabajar con los coetáneos en contextos y situaciones desconocidas, y que son más obstinados porque son capaces de expresar lo que tienen en la cabeza.

Los niños sienten perfectamente el crujido de las cosas que caen y el buen olor de las cosas que nacen. Y, sobre todo y tal vez por primera vez, descubren que el saber es móvil, porque también lo son los procedimientos que lo construyen. Y de hecho (esto es desconcertante) son capaces de encontrar más posibilidades y de usar e imponer elecciones. Éste es el momento, a la vez, más delicado y pleno.

Se trata de una experiencia de enorme dimensión regeneradora y emancipadora. Es la que nos habíamos imaginado para los niños, para nosotros y para las familias.

Alguien nos ha dicho, con preocupación, que esta experiencia metodológica (que es ya una elección cultural) puede ser, sólo, conservadora. Pero tengo que decir que ni lo es en su nacimiento; ni lo es, tampoco, en tiempos de abundancia, ni en momentos de picoteo o en las falsas simulaciones de vanguardia. Sólo se puede hacer (de esa experiencia metodológica) un elemento conservador asfixiándolo e impidiendo su entrada en una investigación más amplia, más osada, más participada y progresista.

Por último, la que hemos narrado es la experiencia que con mayor naturalidad predispone a una diversidad de módulos interactivos (sobre todo en un formato de pequeños grupos coexistentes) ofreciendo espacios para las construcciones sociales de los instrumentos cognitivos, lingüísticos y simbólicos.

Nuestros niños tienen muchas opciones: tienen lugares donde pueden estar solos, con pocos, en gran grupo, con los educadores o sin ellos, en el taller, en el minitaller, en la gran plaza, en el aula de música y, si la climatología lo permite, en los espacios del patio, rico en grandes y pequeños juegos. Pero la opción de trabajar en pequeño grupo (donde se pueden construir tramas juntos) les gusta a los niños y, también, a nosotros. Entonces el aula se transforma en un único espacio de puestos (de mercado), cada uno con sus niños y todos con proyectos y actividades diferentes. Es aquí donde pueden ponerse en acción buenas observaciones e investigaciones orgánicas sobre los aprendizajes cooperativos o sobre el comercio y el mercado de ideas.

Hemos dicho que se trata de un módulo de grandes opciones que nosotros favorecemos y privilegiamos. Esto es así porque, quizás, vivimos la tradición de ciudades que tienen plazas y porticados. Un modelo en el que se multiplican las citas, donde se hacen contratos, intercambios humanos y que, dos veces a la semana, se convierte en un mercado con cien puestos. Es una especie de forum del que habla Bruner y cuyo eco está muy bien que se viva en la escuela.

Nada de programa y mucha reconocimiento

¿De qué manera planifican su trabajo los educadores?

Nuestras escuelas nunca han tenido, ni tienen, un programa ejecutivo, que prescribe un currículum, unidades y subunidades didácticas como querrían que hiciésemos los conductistas. Esto supondría empujar a los niños a efectuar una enseñanza sin aprendizaje. Supondría humillar a los conductistas y

a los niños y supondría confiarlos a las fichas y a las guías que los editores tan generosamente nos ofrecen.

Cada año, cada escuela, diseña sus proyectos a corto, a medio y a largo plazo. Prepara sus columnas y postes de sujeción, pero serán los niños, los acontecimientos y los educadores los que tendrán que pulir los palafitos o los planos de las casas. Las escuelas infantiles no parten de cero. Existe ya un patrimonio de habilidades, aprendizajes, ejercicios de trabajo, intercambios, documentaciones, investigaciones, modelos, errores y éxitos. Las escuelas siguen a los niños, no a las programaciones. Si se me permite una metáfora puedo decir que son como los exploradores que usan mapas y brújulas: conocen las direcciones, pero saben que cada año el terreno, el clima, las estaciones y los niños pueden cambiarlo todo, incluso el orden de los tiempos y de los problemas. Las metas son importantes y no hay que perderlas de vista. Pero más importante es cómo y por qué conseguirlas.

Reconocición es un concepto importante y clave en nuestro vocabulario.

Las escuelas parten con un *programa reconocitivo* de todos los recursos humanos, ambientales, técnicos y culturales. Después es necesario hacer muchas reconociciones para hacer un balance de la situación. También reconociciones semanales autogestionadas, o reconociciones cooperativas entre diversas escuelas. Reconociciones con las familias y con los consejos de gestión. Reconociciones con el equipo de coordinación pedagógica, con las oficinas de la administración y con la concejalía del ayuntamiento. Reconocición en los laboratorios y en los reciclajes, en las reuniones y en los encuentros con diversos especialistas.

Discutir, proponer, profundizar y presentar ideas nuevas no es sólo un instrumental profesional, sino un dispositivo que da sentido de pertenencia a una cultura, da valor a la solidaridad interpersonal y refuerza la autonomía para elaborar buenos proyectos.

Este apoyo en una pedagogía reconocitiva itinerante contiene una gran fuerza y es de gran ayuda. Y, además de una cos-

tumbre, se convierte en una forma de autocontrol que no procede, sólo, por retroacciones (aunque éstas sean sabias). Su función consiste en desviar la carroza y hacerla caminar por otras carreteras.

No hay una comprobación mejor.