

## LA OBSERVACIÓN DIRECTA EN GUARDERÍA: CARACTERÍSTICAS DE UN MODELO DIDÁCTICO DESTINADO A SUS PROFESIONALES

Pau Farràs Ribas

“Para que veas los mundos del mundo, cambia tus ojos.  
Para que los pájaros escuchen tu canto, cambia tu garganta”.  
*Eso dicen, eso saben, los antiguos sabios nacidos en las  
fuentes del río Orinoco.*

*Los hijos de los días*

Eduardo Galeano

La intención inicial era presentar una síntesis de otro artículo, publicado recientemente en la *Revista Catalana de Psicoanàlisi (RCP)* sobre un modelo de formación en observación directa (OD), dirigido a profesionales de centros educativos de la pequeña infancia. Sin embargo, si bien en dicho artículo me centré en el proceso seguido hasta definir el modelo de formación, en esta ocasión quiero aprovechar para aportar algún detalle más concreto sobre cómo trabajé y el porqué.

Entiendo la OD como una observación presencial que no promueve activamente ninguna interacción y que conlleva prestar atención a la percepción de todo cuanto nos llega del campo de observación del que formamos parte y, muy especialmente, al clima emocional tanto externo —de las interacciones que se dan— como interno —de lo que vivimos a través del estar presentes—. Pero también me refiero a una observación sujeta a una dimensión

temporal que cuenta con el trabajo de todo un grupo en el cual se da la cooperación entre distintos roles en diálogo para podernos acercar a lo que no es aparente a primera vista.

El modelo de formación que propongo es coherente con esta manera de entender la observación. En realidad, la mayor parte de los elementos y procedimientos que lo configuran no son nuevos y están muy arraigados en la práctica cotidiana de profesionales de distintos campos del saber<sup>1</sup>. En todo caso, su singularidad está en la combinación de estos distintos elementos y en su finalidad. Sus fundamentos teóricos y metodológicos más inmediatos se nutren principalmente de Esther Bick, Marcella Balconi, Carlo Brutti y Francesco Scotti.

Muy a menudo, cuando se realizan observaciones en un entorno escolar, son observaciones centradas en una única criatura. A veces son realizadas por profesionales de la Salud Mental ante la necesidad de evaluar, en un contexto relacional, si existe alguna patología y poder conocerla y comprenderla mejor; también para vislumbrar una posible intervención. Otras veces, se trata de observaciones evaluativas del grado de desarrollo evolutivo de un niño o niña o para realizar un seguimiento de su adaptación en la guardería o en la escuela.

Debo clarificar que, en nuestro caso, no se trata de una observación individualizada sino de una observación sistemática sobre un grupo de niños y niñas. No viene acompañada de una finalidad operativa de tipo práctico que busque enmendar algo muy concreto, puesto que no tiene por qué centrarse en aspectos problemáticos de lo que se vive en el grupo escolar, si no que puede recoger también aquellos aspectos más amables de las relaciones que se den en él. Pero, además, no tiene esta finalidad operativa puesto que se trata de una actividad didáctica. Sin embargo, no estaría en contradicción que, una vez realizada la formación, se adaptase la metodología y se incorporase la práctica de la OD para pensar sobre situaciones concretas que puedan preocupar al equipo pedagógico o para sostener la labor educativa del equipo.

---

<sup>1</sup> Me refiero a aspectos como no tomar notas durante la observación, transcribirlas inmediatamente después de su realización, no pretender la interacción, elaborar las notas en grupo. Son aspectos claramente identificables que deben su tributo a los autores que tomo como referentes metodológicos.

La finalidad última del modelo didáctico que propongo a los educadores de la pequeña infancia es que estos desarrollen recursos útiles para acompañar saludablemente a los niños y niñas en sus primeros años de vida. Pero lo que pretendo en concreto con la formación en OD es que dichos educadores tengan la posibilidad de adquirir y desarrollar nuevas maneras de mirar. En medio de un contexto cotidiano de mucha complejidad —como puede ser el ajetreado universo de una guardería, que a menudo es vivido con altas dosis de exigencia— es fácil recurrir a una mirada pragmática, categórica y repetitiva. Considero que desarrollar una mirada abierta que tolere el cambio y el aprendizaje por parte de cualquier persona que acompañe el crecimiento de una criatura es potencialmente generador de creatividad y de salud.

¿Qué representaría adquirir una nueva manera de mirar? En primer lugar, conllevaría tolerar una mirada no saturada, no concluyente. En segundo lugar, poner en práctica una mirada que despierte interrogantes, que sea la expresión del interés por saber. Y en tercer lugar, activar una mirada que no tienda al encasillamiento, que pueda modularse con la experiencia, el aprendizaje, el paso del tiempo y la relación con otros; una mirada que nazca del sentir y que dé tiempo a este sentir. A mi modo de ver, esta manera de mirar se corresponde con una actitud adecuada para acompañar realidades complejas y cambiantes como son las de los pequeños escolares de la guardería.

En este artículo no detallaré el proceso que seguí hasta definir el modelo formativo que propongo y no me detendré en los referentes metodológicos, ambos desarrollados en el artículo *Esbós d'un model d'aprenentatge de l'observació directa* (2020). Me limitaré a exponer más detalladamente sus principales características y a explicar cómo estas inciden en el objetivo de la formación: la apertura de la mirada del adulto.

### *Las principales características del modelo de formación*

A grandes rasgos, las principales premisas adoptadas en las distintas formaciones realizadas han sido las siguientes: observáramos, durante varias semanas, el juego de un grupo de

niños, siempre el mismo grupo; las observaciones tendrían una duración de treinta minutos; se realizarían el mismo día de la semana y en el mismo horario, con una periodicidad preestablecida. La observación sería llevada a cabo simultáneamente por dos miembros del equipo educativo y, en ningún caso, los observadores lo harían sobre el propio grupo; los niños y niñas estarían advertidos de su realización; los observadores no tomarían notas y se abstendrían de actuar en la medida de lo posible. A posteriori, los observadores escribirían unas notas de manera tan inmediata como fuera posible (reservamos treinta minutos para poder redactarlas en la escuela justo al terminar cada observación); el material escrito sería trabajado conjuntamente por todo el equipo, con mi apoyo, en encuentros de noventa minutos. Al finalizar la formación se haría algún tipo de retorno al grupo de niños y niñas y se les daría las gracias<sup>2</sup>.

A continuación, voy a detenerme en aspectos concretos que considero relevantes del modelo de formación para cumplir con su finalidad, que los educadores tengan la posibilidad de adquirir y desarrollar nuevas formas de mirar.

### *1) Trabajar desde el respeto para construir un entorno de confianza*

Josep Maria Esquirol, en una de sus conferencias sobre la incertidumbre que hemos vivido en tiempos de pandemia<sup>3</sup>, argumentaba que la confianza es a la incertidumbre lo que el cobijo es a la intemperie. Para trabajar en unas condiciones adecuadas es fundamental construir un entorno confiable, y más aún, cuando nos encontramos ante el aprendizaje de algo que nos resulta nuevo. Por este motivo, me parece necesario explicitar que vamos a trabajar

---

<sup>2</sup> Este modelo lo he replicado en distintos proyectos formativos acompañada por la psicóloga Claudia Vázquez interesada en el impacto que dicha formación y su componente grupal puede tener en la mentalización de los educadores.

<sup>3</sup> Conferencia: *La incertesa és al teu davant. La paraula, al teu costat*, dentro del ciclo “XI Reflexions a l’Escola” organizado por la Fundació Collserola. 9 de marzo de 2021

respetando el marco institucional, el proyecto educativo, las opiniones personales y también a los niños y niñas cuyo grupo será objeto de observación.

Sería inviable hacer una formación en OD por imposición y sin que haya interés en ella. Al inicio de la experiencia es necesario que la dirección del equipo muestre una voluntad clara de llevar a cabo el proyecto. El rol de la dirección será relevante. Si el proyecto se desarrolla en una escuela pública, la dirección es quien debe solicitar la autorización al organismo competente. También es quién, a su vez, autoriza al equipo educativo a participar en el proyecto, y quien colaborará en la concreción de aspectos como el calendario o el horario y velará para que estos se respeten.

En los primeros contactos con la escuela hay que prestar atención a las características del proyecto pedagógico y a cuál es la demanda expresada por parte de la dirección. Es probable que a medida que avance la experiencia tomemos conciencia de demandas que al inicio se mostraban veladas. Explorar y tener constancia de todas las demandas nos facilitará identificar los cambios que puedan ir surgiendo y, en consecuencia, tomar conciencia de los cambios de mirada que se experimentarán individual o grupalmente.

El respeto a las educadoras y maestras es algo que se pone de manifiesto en la manera de trabajar en los encuentros grupales. Explícitamente se pide confidencialidad sobre los temas tratados y respeto ante cualquier opinión o reflexión que surja. Esta condición permite que se den asociaciones libres y que se ensayen reflexiones a modo provisional, sin la presión de tener que llegar a una conclusión, un aspecto clave que contribuye a acercarnos a los objetivos de la formación.

En cuanto a los niños y niñas, hay distintos momentos en los que se expresa el respeto hacia ellos: al inicio de la experiencia —al explicarles de manera adecuada a su edad que durante unos días tendrán unas observadoras en clase y por qué motivo—; en cada sesión, con el saludo de las observadoras al inicio y al final de la misma; así como, en el retorno final y el despido al concluir las observaciones.

El hecho de declarar la observación y tener al corriente a las criaturas sobre el proyecto que se realiza, puede mitigar sus ansiedades ante lo desconocido, pero aporta otras ventajas. Para los observadores y para el equipo educativo que observa a través de ellos, el hecho de

declarar la observación, les ayuda a situarse fuera de un saber omnisciente. No están observando a escondidas sino a plena luz, algo que de alguna manera facilita que se dé valor a las dudas o se tenga en cuenta aquello que no se comprende, para poder elaborar sin caer en conclusiones arbitrarias. Este es, pues, otro aspecto clave que contribuye como mínimo a impedir una mirada cerrada. El estar cara a cara ante las criaturas despierta una experiencia de honestidad.

## *2) Formar parte del campo de observación*

Como explica muy bien Bárbara De Rosa (2003), basándose en Borgogno (1978), la introducción del concepto de inconsciente por parte de Freud, y el de relatividad por parte de Einstein, representaron un cambio radical de paradigma en cuanto a la observación científica. En ambos casos se reintroducía el sujeto dentro del campo de observación como una variable imprescindible para la comprensión y se invalidaba toda ilusión de una observación inmaculada. Esta me parece una idea clave para transmitir qué se espera de los observadores en una experiencia de aprendizaje. Justamente lo que se pide es que en el cambio de rol que asumirán, será necesario que tomen conciencia de que forman parte del campo de observación y que, por lo tanto, ellos mismos también son un objeto observable. Cuando en una de las sesiones introductorias propongo a las educadoras que observen durante unos minutos el propio grupo y la estancia donde estamos, después, al poner en común lo observado, siempre nos damos cuenta de que hay maestras que han puesto la mirada más en sí mismas, mientras que otras la han puesto más hacia el exterior.

Tomar conciencia de que se forma parte del escenario común puede suponer un obstáculo a la mirada distante, más centrada en teorizar. En cambio, puede promover una mirada empática que sienta curiosidad y se interese por explorar y comprender.

Ponerse en el rol de observador, al inicio, no es fácil. Comporta adoptar una actitud y una disposición mental que no están orientadas a la acción, lo que no es habitual. Y ser objeto de la propia observación puede resultar inquietante. Probablemente por esta razón, las educadoras me pidieron que yo estuviese en la escuela mientras las observadoras realizaban

su labor, aunque sencillamente las esperase en otra sala. Esta presencia daba sostén a su tarea, a su cambio de rol, y le daba una dimensión grupal: ayudaba a recordar el sentido de su tarea, es decir, que es el grupo quien está mirando a través de ellas.

### *3) La observación en simultáneo*

Una de las características más singulares del modelo es la observación realizada por dos observadores a la vez en el mismo campo de observación. En la primera experiencia en la que participé realizando una observación en simultáneo con otra observadora, estaba cargada de buena voluntad para intentar una observación libre de juicios que fuese lo más objetiva posible. Pero enseguida topé con una experiencia de subjetividad muy potente y, desde mi punto de vista, reveladora. Resulta relativamente sencillo argumentar la inevitabilidad y el valor de la subjetividad, admitirla y defenderla. Pero una cosa es “saberla” y otra muy distinta es “vivirla”, experimentarla en la propia piel.

Se dieron numerosas situaciones en las que ambas observadoras habíamos tenido vivencias diferentes ante una misma situación. Esto nos llevó a darnos cuenta, por ejemplo, de que no era posible saber de manera certera cuáles eran realmente las vivencias que podían estar experimentando los niños y las niñas cuyo juego observábamos. Lo que sí podíamos llegar a identificar, en todo caso, eran nuestras vivencias. En el trabajo en grupo no nos centramos en querer saber exactamente qué había sucedido, si no en aprovechar la diferencia de percepciones para pararnos a pensar sobre el por qué se daban y cómo podían influir las “mochilas” que llevábamos en nuestra manera de mirar.

Aportar las notas de observación para ser trabajadas en grupo es algo que al principio suele incomodar. Constatar que tus notas no coinciden con las de tu compañera, al principio puede llegar a inquietar. Si el trabajo grupal está adecuadamente acompañado, puede conducir a una experiencia gratificante de sentirse respetado y sostenido por los demás, lo cual despierta confianza en uno mismo. Los observadores pueden sentir que su particular mirada, sea la que sea, es útil para el aprendizaje del grupo. Es, por lo tanto, una experiencia que invita a atreverse a sentir, a explorar y a pensar.

Pero la observación en simultáneo nos ha mostrado que puede contribuir a dar movimiento y apertura a la mirada. En una de las experiencias didácticas en la que participé, en esta ocasión como formadora, se dio una situación sorprendente. El grupo de maestras que participaban tenía la impresión de que una de las observadoras tendía a captar más los conflictos, mientras que la otra captaba más las situaciones de buena sintonía. Un día, la observadora que se fijaba más en los conflictos se puso enferma y, excepcionalmente, la observación fue realizada solo por la otra maestra. Cuando hicimos el encuentro de trabajo, el grupo tuvo la impresión de que en esta ocasión la observadora que se había quedado sola había incorporado la visión habitual de su compañera ausente y había registrado diferentes conflictos, pequeñas rencillas y algunos llantos. Fue una experiencia que marcó un cambio en las notas de ambas, como si las de la una y la otra se hubieran equilibrado a partir de este momento. Ambas habían incorporado algo a su particular manera de mirar.

#### *4) Observar sin hipótesis*

Estas palabras de la etóloga Temple Grandin (2019), reflejan muy bien el rechazo bastante generalizado a explorar algo sin hipótesis. Pero aprender a observar sin hipótesis tiene su valor:

Algunas personas creen que es necesario tener una hipótesis y un experimento controlado para tener ciencia. Y yo digo, de acuerdo, pero entonces ¿qué es la astronomía? El telescopio espacial Hubble solo mira cosas. Es observación. La observación es parte de la ciencia. Porque sin observación, ni siquiera podrías inventar una hipótesis.

Generalmente, al inicio de la experiencia de formación, las maestras sienten mucha inquietud y suelen pedir en qué deberían fijarse durante la observación. Siempre les pido que, a pesar de que haya una motivación en la observación o el deseo de encontrar una respuesta ante algo que preocupa, no persigan nada en concreto mientras observen. Les pido que observen el grupo de niños como si fuera la primera vez que lo vieran y, ante todo, que se dejen



impactar por cualquier cosa que les llame la atención. A medida que avanzamos, si es necesario, les pido que pongan atención en las interacciones, que se fijan en los detalles — que a menudo son los que nos pueden dar la clave para modificar nuestra mirada—, que se dejen sorprender por las pequeñas cosas y que pongan atención tanto en lo que perciben del exterior como en lo que perciben interiormente.

Para comprender esta manera de observar, encuentro muy ilustrativo un pequeño fragmento de Ébano, de Kapuscinski (2017):

He venido a Kumasi sin objetivo alguno. Por lo general se cree que tener un objetivo marcado es algo bueno: que la persona sabe lo que quiere y que lo persigue; por otra parte, sin embargo, tal situación le impone unas anteojeras, como las de los caballos: ve única y exclusivamente su objetivo y nada más. Y ocurre, por el contrario, que lo que está más allá, lo que sale del límite impuesto en amplitud y profundidad puede resultar mucho más interesante e importante. A fin de cuentas, entrar en un mundo diferente significa penetrar en un misterio, y ese misterio puede guardar muchos laberintos y recovecos, ¡tantos enigmas e incógnitas!

Si al principio esta manera de observar puede incomodar, progresivamente resulta algo más confortable y tiene sus recompensas en la medida que permite constatar que se ha entrado en contacto con algo inicialmente desconocido que puede ser aprendido, incorporado. Tal vez sencillamente a lo que se llega es a encontrarse en disposición de formular una hipótesis, que no es más que una pregunta. Recorrer todo el camino previo y llegar a este punto es muy gratificante y nada menospreciable.

##### *5) Darse un tiempo para observar*

Dada la complejidad del mundo escolar, a menudo me he encontrado que las escuelas —y concretamente las guarderías— piden hacer formaciones de pocos días, pero considero importante que la formación en OD tenga una cierta duración, para que esta no conduzca a interpretaciones espontáneas, rápidas y pragmáticas que podrían conllevar el riesgo de

recurrir a estereotipos. Dado que los niños cambian, la mirada del adulto también debería ser una mirada bastante plástica y abierta al cambio, para poder acompañar su desarrollo saludablemente. Esto requiere su tiempo. Lo cierto es que en las distintas experiencias realizadas, a pesar de que han sido muy modestas y muy acotadas en el tiempo, las educadoras han podido apreciar distintos tipos de cambios en la manera de jugar o de relacionarse, en algunos niños y niñas de su grupo clase. Pero en las distintas experiencias también se ha puesto de manifiesto algún cambio en la manera en como ellas mismas se relacionaban con las criaturas: eran más permisivas con el desarrollo de algunos juegos, eran más amables ante situaciones que al principio resultaban molestas, se angustiaban menos ante algún niño o niña que les preocupaba.

En este caso, creo que quien explica muy bien la necesidad de dar espesor temporal a la práctica de la observación es Boris Cyrulnik (2001):

De lo que se trata en la actualidad es de introducir observaciones de largo alcance, ya que los determinismos humanos se producen a corto plazo. Solo en éste se pueden constatar causalidades lineales. Cuanto más largo es el plazo de observación, tanto más probable será que la intervención de otros factores venga a modificar los efectos observados.

Si queremos acercarnos a la comprensión de la complejidad de la vida infantil y darle valor, es necesario darnos un tiempo.

#### *6) La escritura de las notas de observación y el trabajo en grupo sobre estas*

Nos hemos percatado de que, al inicio de la experiencia de formación, algunas observadoras sentían cierto temor a escribir, a que lo que ellas mostraran al grupo pudiese confundirse con un juicio sobre las compañeras, pero también que el material que aportasen diese pie a ser juzgadas ellas mismas en un sentido negativo. La experiencia más relevante de esta fase del

proceso de aprendizaje es experimentar que el grupo no las juzga sino que observa y aprende a través de ellas.

A partir de las notas de observación nos reunimos para hacer un trabajo conjunto y pido que alguien del grupo transcriba todo aquello de lo que iremos hablando. Vale la pena hacerlo porque suelen surgir temas relevantes y es agradecido dejar constancia para poderlos retomar y repensar cuando sea necesario.

Siempre empezamos haciendo una lectura entera de las notas de una de las observadoras y nos preguntamos por las impresiones generales que el texto nos ha despertado. A continuación, vamos comentando aquellos fragmentos que van suscitando interés. Una vez trabajado un texto, adoptamos el mismo procedimiento para el de la otra observadora.

La acción de leer todo el texto entero la considero muy relevante. Contribuye enormemente a despertar una mirada con perspectiva metafórica y simbólica, creativa y abierta que ayuda a salir de las argumentaciones espontáneas como las que se podrían dar entre pasillos en medio de una jornada atareada y llena de exigencias.

Una vez hecha la primera lectura de las notas de observación, me gusta pedir qué es lo que ha sorprendido más de las escenas leídas e invito a hacer asociaciones libres. Teniendo en cuenta que se trata de una experiencia formativa, para promover el diálogo a veces planteo preguntas muy abiertas, que no se centren en buscar explicaciones causales. ¿Qué nos provoca la lectura del texto? ¿Nos despierta alguna emoción? ¿Qué pasa globalmente? ¿Qué repeticiones se dan? ¿Qué título pondríamos al texto?

Después, al detenernos en fragmentos concretos, invito a proponer asociaciones libres y a conectar con las sensaciones experimentadas en relación a una escena concreta. Si bien durante la observación descartamos perseguir algo en concreto, en este momento, en cambio, podemos formularnos preguntas, algunas tal vez con valor de hipótesis, establecer conexiones, interesarnos por las experiencias vividas por los niños y niñas, repensar maneras de proceder a la luz de las reflexiones compartidas. Este es el momento de la formación en el que de la interacción entre distintos roles en diálogo surge el pensamiento y se da un acercamiento a lo que no es aparente a primera vista.

Probablemente también sea el momento en que la incomodidad de la OD —sin promover la interacción, sin tomar notas y sin una hipótesis que oriente hacia donde fijar la mirada— obtenga sus frutos y nos permita acercarnos a la comprensión de la experiencia infantil, de entrar en un mundo desconocido que va siendo explorado poco a poco.

En los últimos encuentros, en los que evaluamos el desarrollo de la experiencia de aprendizaje, será el momento de conectar, si no lo hemos hecho ya, con las demandas iniciales y las inquietudes de partida, así cómo de valorar si la observación nos ha aportando comprensión y si resultará útil para el desarrollo del proyecto educativo de la guardería.

### *7) El ángulo de observación debe abarcar todo el grupo*

Dos aspectos que me parecen muy relevantes para tratar en estos encuentros de reflexión a partir de las observaciones, son la mirada conjunta sobre el grupo de criaturas y la exploración de la "demanda" implícita de estas. Aún no tienen palabras, aún no dominan la expresión verbal y se expresan a partir de todo lo que hacen. Este también es un espacio para tratar de conocer qué expresan, con la condición de que no lo podemos saber a ciencia cierta y que tendremos que prestar atención sobre si nuestras intuiciones se confirman o no.

Veamos un par de ejemplos de una primera observación que realizaron dos educadoras. Ambas recogieron un incidente que se dio de entrada: parte del grupo entró más tarde en la sala de juego:

Al cabo de un rato de haber llegado los primeros niños, entró un segundo grupito que venía de realizar otra actividad. Al entrar, se nos quedaron mirando, alguno hacía muecas, otros nos aguardaban con cara de timidez. Raïssa ha entrado llorando, me ha mirado, ha chillado con cara de muy enfadada, pero enseguida se ha puesto a chutar una pelota y se le ha pasado.

¿Raïssa chilló porque no había sido avisada que iba a encontrarse con las observadoras? Las educadoras tienen a Raïssa por una niña gritona que a veces resulta molesta. ¿En esta ocasión ha expresado de manera más contundente algo que también sentían sus compañeros? A

partir de esta situación, las educadoras se debatieron entre si es mejor avisar a las criaturas de lo que va a suceder o no, si avisar de ello va a alterar su forma espontánea de jugar y de estar, o si avisar va a permitirles que se pueda tolerar mejor el cambio e integrar el impacto que éste causa. Sería un claro ejemplo de cómo se acercaron a la comprensión de la demanda de Raïssa y a la de las criaturas del grupo.

El material recogido muestra la evidencia de una niña que reacciona con incomodidad ante la presencia extraña de las observadoras, una niña que se incorpora cuando las observadoras ya se habían presentado y habían explicado qué venían a hacer. Independientemente de cómo reaccione habitualmente esta niña, en el momento concreto de la observación, lo que vemos es que chilla cuando ve a la observadora. Centrarnos en lo que ocurre en el grupo en el momento presente y dejar de lado la información previa que tengamos de ella (la imagen de que es una niña llorona, conflictiva, que busca llamar la atención, etc.) nos puede ayudar a abrir puertas para acercarnos a ella.

En esta primera observación, las observadoras también recogieron múltiples escenas de juego. Por ejemplo:

Jordi, Oriol y Steve estaban detrás de la mesa plegada. Steve ha empezado a jugar con ellos dándoles suavemente con el balón. La educadora le ha llamado la atención: "Más suave". Steve ha empezado a hacer pucheros. Desde entonces Steve se ha quedado sentado en la esquina con el balón y sin jugar.

Clara me ha tirado la pelota, imagino como diciendo que le preste atención.

Sara estaba jugando con Diana con el balón, ambas reían porque Sara se sentaba encima del balón y Diana hacía como si la hiciera caer. Sara llevaba un calcetín de cada color.

Al realizar la lectura completa de las notas de observación pudimos quedarnos con dos sensaciones: 1) las observadoras recogieron distintos inicios de relación de unos niños con otros así como el inicio de la relación de todos ellos con ellas; parecía existir un paralelismo entre lo que las observadoras recogían y lo que se estaba viviendo en aquel mismo momento,

tanto ellas como las criaturas. 2) El balón era un juguete que había tenido mucho protagonismo.

Al comentar fragmentos concretos, surgió una cierta preocupación por Steve, que se había quedado sin jugar en un rincón. Despertaba una cierta sensación de compasión. Al tener una mirada sobre el grupo dejamos de ver a Steve como un niño que se queda desarmado ante las palabras de la educadora. Era un niño que no estaba desarmado, que se había quedado con la pelota, algo que probablemente le ayudaba a afrontar la contrariedad, que le aportaba consuelo y le daba un respiro. A partir de aquí empezamos a ver distintos valores que puede tener una pelota. Por ejemplo: podía ser algo a lo que agarrarse para ayudar a afrontar una situación inesperada (cuando Raïssa, que se ha asustado al ver a las observadoras por primera vez, se ha puesto a chutar la pelota), podía ser un intermediario para iniciar una relación con otros (el intento de Steve de jugar con Jordi y Oriol), podía tener el valor de la palabra cuando el habla aún no está muy desarrollada (cuando Clara tira la pelota a las observadoras), para propiciar una relación placentera con un igual (como vemos en el juego de Sara y Diana).

### *Conclusiones*

Cuando nos alejamos de la operatividad del día a día que dificulta el pensamiento y nos permitimos el desarrollo de una mirada más abierta, provisional y no saturada, facilitamos un vínculo más saludable con los niños. Nos apartamos de lo más aparente y podemos conectar mejor con las emociones subyacentes. Por otro lado, si la mirada es abierta nos adaptaremos más adecuadamente a una experiencia de crecimiento, un proceso vivo y siempre cambiante. Una mirada concluyente y saturada puede ser un obstáculo importante para el desarrollo.

### *Agradecimientos*

Mi agradecimiento una vez más a todas las educadoras y maestras con las que he trabajado y que me han permitido construir un modelo didáctico que espero que no sea definitivo.

*Referencias bibliográficas*

Balconi, M. (1984). Autobiografía científica: in un'intervista registrata da F. Scotti. En *Quaderni di psicoterapia infantile. L'osservazione*, de Carlo Brutti y Francesco Scotti. Vol 4. pp. 8-20. Borla.

[*Fragmento intitolado de unas notas de Balconi*] [recurso en línea] [S.L.]. Ars Diapason, Sito dedicato a Marcella Balconi: Documentazione: «Per conoscere Marcella»: «Marcella Balconi nel 1997 ricorda Ester Bick alla Società Psicoanalitica». <<http://www.marcellabalconi.altervista.org>>. Pdf de un original escaneado. [Consulta: 23 de mayo de 2021]

Borgogno, F. (1978). *L'illusione di osservare: riflessioni psicoanalitiche sull'incidenza del soggetto nel processo conoscitivo*. Giappichelli.

Brutti, C., Scotti, F. (1981). *Quaderni di psicoterapia infantile. L'osservazione* Vol. 4. Borla.

Cyrulnik, B. (2001). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Trad. de Tomás Fernández Aúz y Beatriz Egibar. Editorial Gedisa. 2005. pp. 35

Farràs Ribas, P. (2020). Esbós d'un model d'aprenentatge de l'observació directa a l'escola bressol. *Revista Catalana de Psicoanàlisi*. Vol. XXXVII (2). pp: 77-95

Grandin, T. (2019). *Oliver Sacks: una vida*. Documental de Burns, R. 1h:16':14''

Harris, M., Bick, E. (2011). *Il modello Tavistock: scritti sullo sviluppo del bambino e sul training psicoanalitico*. Trad. de Luciana Baldaccini Riommi. Karnac Books. Casa Editrice Astrolabio. 2013.

Kapuscinski, R. (2001). *Ébano*. Trad. de Agata Orzeszek Sujak. Anagrama. 2017.

Rosa, B. de (2003). Aspecti metodologici dell'osservazione ad orientamento psicoanalitico, en Nunziante C. *L'apprendista osservatore: lineamenti di metodologia e tecnica dell'osservazione ad orientamento psicoanalitico*. 7a reimpressione. Franco Angeli. 2017. pp. 26-27.

Scotti, F. (2002). Osservare: un'introduzione. *Quaderni di psicoterapia infantile*. Osservare e comprendere. Borla. Vol. 46 pp: 14-16.

### *Resumen*

Este artículo describe las principales características metodológicas de un modelo de formación en observación directa destinado a educadores de guardería, y detalla cómo cada una de ellas puede incidir en el cambio de mirada de los profesionales sobre las vivencias en grupo de los niños y niñas. Como idea de fondo, plantea que la apertura de la mirada del adulto es una condición necesaria para acompañar adecuada y saludablemente el crecimiento infantil.

*Palabras clave:* observación directa, guardería, aprendizaje por la experiencia, mirada, pequeña infancia

### *Abstract*



This article describes the main methodological settings of a training model in direct observation aimed at nursery educators. It details how each of them can influence professionals change of perspective on the group experiences with children. As a background idea, it suggests that the opening of the adult gaze is a necessary condition for adequately and healthily accompany child growth.

*Keywords:* direct observation, nursery, experiential learning, gaze, early childhood

Pau Farràs Ribas

Antropóloga

e-mail: [pau.farras@gmail.com](mailto:pau.farras@gmail.com)