

# Dinámicas pedagógicas y simbólicas en una propuesta ético-social. Perspectivas críticas para las reflexiones sobre la complejidad ética del aprendizaje

Enrico Bocciolesi

*Ricercatore in Pedagogia Generale e Sociale M-PED/01*

*Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"*

*Dipartimento di Studi Umanistici DISTUM*

*via Bramante 17, 61029 Urbino*

*enrico.bocciolesi@uniurb.it*

## RESUMEN

El ensayo aborda un recorrido reflexivo alrededor de problemas establecidos en la descripción y propuesta educativa de un Currículo Ético-Social. El desarrollo de las perspectivas teóricas se ha fundamentado en Urbino durante los años avances del proyecto nacional CEM. A partir de las perspectivas ética, social y ecología se lee diacrónicamente el sentido de la evolución educativa y se evidencian los nuevos retos.

**Palabras llave:** "Educación", "Pedagogía", "CEM", "Ético-social"

## ABSTRACT

The essay addresses a reflective journey around problems established in the description and educational proposal of an Ethical-Social Curriculum. The development of theoretical perspectives has been based on Urbino during the years of progress of the national CEM project. From the ethical, social and ecological perspectives, the meaning of educational evolution is read diachronically and new challenges are evident.

**Keywords:** "Education", "Pedagogy", "CEM", "Ethical-social"

## 1. INTRODUCCIÓN

Educación, natura y signos son términos que durante las últimas décadas han sido revalorados respecto al sentido y los cambios que sugieren en nuestras lecturas pedagógicas. En la pedagogía de la literacidad, estos aspectos, conectados como desarrolla Baldacci (2012), en el Tratado de Pedagogía General se conectan en una relación enmarcada por signos, símbolos y praxis del lenguaje pedagógico (Baldacci, 2017). Las relaciones establecidas entre los aspectos analizados separadamente no

favorecen en su perspectiva fragmentada el logro de las reflexiones más adecuadas para el diseño de una perspectiva curricular enfocada en cuestiones ético-sociales. La pragmática de la educación cultural, en los retos que se pone, a partir de las necesidades educativas como las subrayadas por (Medina-Rivilla y Díaz, 2014; Lopez-Gomez, 2015, 2016; , Nava-Avilés, 2019) están orientadas en la comprensión de los diferentes caminos posibles en las prácticas docentes y el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes. La formación de los docentes es una pauta imprescindible en lo que debería representar un marco de desarrollo de ideas, teorías, métodos y estrategias que favorecen conexiones ecológicas, según las propuestas de Bateson (1991). Los avances tecnológicos-electrónicos alimentan un sentimiento de continua incertidumbre, y no veladas, no tanto por el instrumento, sino por su malentendido. Entonces, nos encontramos inmersos, “fluidamente” (Han, 2014; Bauman, 2013; Csikszentmihalyi, 1991, 2000). El enjambre que estamos definiendo es el verdadero espacio que, según nuestras posibles representaciones mentales ofrece una verdadera ocasión de colaboración, aunque represente directamente dinámicas de subalternidad gramsciana (Baldacci, 2023; Bocciolesi, 2022). La apariencia del entorno dinamizador, como desarrollan Domínguez-Garrido y Medina-Rivilla (2021), abordan con extrema claridad las orientaciones para un avance metodológico hacia las estructuraciones de saberes necesarios, los cuales deberán reflejarse en la mejora de la perspectiva ciudadana. Un camino problemático, en una orientación bertiniana, que no podemos entender plenamente sin visualizar el aspecto más categórico de nuestras acciones conectados a nuestros saberes.

Todavía, no es posible visualizar y atribuir un sentido a todo lo que nos rodea, sin caer en las trampas cognitivas de la sobreinterpretación echiana (Eco, 1998). La disonancia de las personas del contexto en el que vive va aumentando día a día en concordancia con las incomprensiones contextuales.

La discrepancia entre pensamientos, actividades y soportes en relación pragmática con realidad y virtualidad, pero sobre todo entre contenidos y significados con las necesidades educativas de cada persona es evidente. El ser humano está rodeado de bits, electricidad y mensajes continuos, cada vez menos subliminales, para que se pierda en sus lugares habituales entre la reasignación de un sujeto que deja de recurrir a sus pensamientos críticos. La relación de subyacencia y subalternidad favorece que las herramientas, por su ‘amistosidad’ superen con rapidez la barrera de la duda, insinuándose entre las acciones y técnicas más habituales. El adjetivo continuo y a menudo repetitivo de las personas como si debiesen considerarse objetos o a lo contrario vocablos, en un sentido reflexivo de filosofía analítica, son vaciados de un contenido real, esta es la verdadera máscara que poco a poco va revelando la ineptitud de un entorno fundamentado en informaciones superficiales. Robinson, hablando de la escuela como lugar donde la creatividad se sofoca para dejar que el pensamiento técnico y estructurado pueda dominar a las personas, lo que se manifiesta es la superficialidad, el aburrimiento, el desinterés en los estudiantes. De la misma manera subrayó que los

estudiantes están aprendiendo una enorme vastedad de nociones, muy superficiales, y con sus palabras: “recorren informaciones extendidas por millas y profundas un pulgar”. Desgastamos tiempo y reflexiones en buscar culpables, en lugar de poner en marcha el problem-posing de orientación freireana e ir intentando entender las causas de las verdaderas y cotidianas cuestiones educativas. Las raíces culturales de cada uno y cada una son representativas de los seres humanos que somos, hoy en día, aunque la electricidad esté convirtiendo, en autómatas. La artificialidad del pensamiento a perder de vista al usuario, al que compró el objeto y lo está manipulando, a la persona, a nosotros mismos. Al escribir esta contribución, que quiere ser un excursus entre los meandros de la contemporaneidad y el redescubrimiento de la “concientización” de la persona ante la pérdida virtual, utilizamos la herramienta tecnológica electrónica como expresión de una manera paralela con la realidad. En muchas ocasiones olvidamos hasta qué punto esos o estos instrumentos, más o menos electrónicos, en ese momento dado están respondiendo a las necesidades declaradas por la persona. En el ámbito educativo esta comprensión, dominación y competencia, que es la de saber comunicar y comunicar a través y, con el uso de diferentes instrumentos, debe ser en sí misma revalorizada y redescubierta. Por lo tanto, es apropiado reanudar un debate iniciado hace algún tiempo sobre el tema del conocimiento y las habilidades, que son en esencia los términos resumidos del problema, e insistir en algunos elementos que realmente cambian la arquitectura general del aprendizaje, la educación y el ser mismo. La revalorización de la persona a partir de la naturaleza, de supuestos orgánicos, culturales.

La evolución de un lugar trae consigo las condiciones y connotaciones de un entorno, de soportes. La educación natural y la educación de la naturaleza se hablan diariamente con la inversión continua de términos que ha producido una inversión y una inversión de significado durante décadas, contribuyendo sin embargo a la

Valorar tanto la educación como la comprensión de la naturaleza, vivirla y reconocerla como parte integral de uno mismo. El pensamiento de la naturaleza, así como el de la educación y como muchos otros conceptos, aunque con las diferencias necesarias, ha sido y sigue siendo objeto de interpretaciones y, por lo tanto, tiene un pasado complejo evidente. Es por eso que el camino propuesto aquí no tiene pretexto de exhaustividad, sino de reflexividad, de apertura internacional a los caminos que nos han permitido cultivar estas ideas, como en las ciencias de la educación, aún hoy representan referencias unívocas y cardinales.

## **2. EL HORIZONTE EDUCATIVO**

El universo significativo simbólico, de origen cassireriano, nos permite descomponer visual y estructuralmente un camino en sí mismo abstracto que, con necesidad y urgencia, debemos mejorar conscientemente. Las personas, que siempre han estado

representando y difundiendo sus raíces, la cultura, el lugar de crecimiento y desarrollo en plena naturaleza, según el entendimiento de los espacios libres de categorizaciones y de estructuras castrantes, deben lograr el propio dominio de comprensión y reinterpretación de los lugares de vida y educación. Así, cuando nos encontramos en frente de distintas oportunidades de comparación con el espacio natural, estos se convierten en momentos de conocimiento abierto, imprescindible, orientado a la criticidad sensibles donde la persona se ve obligada a cuestionarse sobre su ser y existir en el contexto contemporáneo.

Desafortunadamente, en las últimas décadas se ha expandido ampliamente una concepción contraria y resistente a la abertura, que no se puede compartir, donde la persona existe solo como utilizador del objeto electrónico, haciendo posible la objetivación del sujeto dominante en dominado, como escribió Gramsci. Otra perspectiva que nos ofrece la contemporaneidad está conectada a la existencia de un sujeto que, a pesar de su complejidad, aún por descubrir y posiblemente intentar reconocer para poder desarrollar en su máximo potencial, resulta ser superficialmente interpretado como en una 'reificación' de origen marcusiana, entonces un contenedor por llenar, vacío, de la misma manera que los objetos cotidianos inanimados.

Sin embargo, las teorías de la cultura, como incluso antes de la sistematización de la educación, requieren una atención específica y continua a cuestiones que, con continuidad, se manifiestan para atraer nuestras miradas hacia objetivos compartidos.

La persona que aprende experimenta un camino de libertad, un camino hacia el descubrimiento, la comprensión, la lectura de los espacios, contextos, lugares que lo han representado y continúan moldeándolo en su ser. Freire, nos ha recordado repetidamente de los continuos beneficios sociales y personales que producen la postura, la educación, así como la esterilización - consecuencia de las prácticas educativas y actividades dirigidas a comprender los diferentes códigos que rodean el tema -. En la introducción del texto "La importancia de leer y el proceso de liberación" (Freire, 1984, p. 10), al proponer los principios necesarios para superar la "cultura del silencio". El pedagogo brasileño nos introduce en el sentido del contexto, del lugar, de ser a partir de la definición de radicalidad (Guerrero, 2013, p.10-11). En el pensamiento freireano, esta categoría está íntimamente ligada al criterio de verdad y de objetividad en el proceso de conocimiento como transformación. El criterio de verdad está determinado por la práctica social, inserta en una totalidad, y no por modelos abstractos. De esta forma, lo que da contenido a la verdad y a la objetividad es la propia realidad concreta y ésta no puede ser tibia ni neutra: la realidad es la práctica social, inmersa en una totalidad histórica, es una categoría dialéctica que parte de lo que es viable y genera la criticidad, la creatividad y posibilita la acción transformadora de las personas, en cuanto clase social.

Si la radicalidad se nutre de la verdad y de la objetividad, de igual forma la construcción del marco teórico en el proceso de conocimiento transformador debe partir de la propia práctica social y está determinado por la radicalidad (Guerrero, 2013).

Esto es suficiente para iniciar una reflexión concreta sobre el hombre y la naturaleza, la relación con el contexto como sociedad con sus variables y las posibles relaciones que pueden favorecer su crecimiento y desarrollo. La categoría dialéctica fomenta la creatividad, la criticidad y la promoción de actividades transformadoras, según la reflexión propuesta por Guerrero en Freire. El radicalismo es, por tanto, un punto fijo, pero al mismo tiempo representa un punto de partida para que la reflexión pueda ir más allá de la cultura del silencio, promovida por la ignorancia, donde lo que prevalece es el mutismo de las conciencias en detrimento de un abuso social dictado por el más bien que desde el conocimiento. Hoy, desafortunadamente, hablamos de conocimiento utilizando el término competencia, una sustitución terminológica engañosa que caracteriza las indicaciones educativas recientes, y la búsqueda ilimitada de una definición real de conceptos que mantengan su concreción en la abstracción. En los autores citados no se sugiere esta sustitución, ya que en primer lugar es inadecuada, y en segundo lugar incorrecta porque los conceptos mantienen sus diferenciaciones, así como las colocaciones epistemológicas que hasta ahora han definido el estatuto de las mismas. Estimulante para el objetivo educativo de la educación natural es la referencia a Freire, donde Guerrero analiza de nuevo una relación interesante, la que existe entre texto y contexto. La distinción no es puramente lingüística o semiótica, sino que, por lo contrario, representa una necesidad y explicitación concreta, de la conciencia. El presupuesto freireano se basa en la separación del texto que se debe desarrollar como una entidad “metafísica” (2013, p. 16), un discurso abstracto, de significación de la realidad, y por otro lado representa el contexto, que es el espacio social donde el hombre consciente puede intervenir codificando la realidad.

## 2.1. Una interpretación crítica educativa

*Democracia y educación*, texto fundamental de origen deweyana, representa la recuperación de un estado y concepto de naturaleza para la educación humana se vuelve fundamental, como el mismo filósofo de la educación dedicó en el conocido volumen. El autor estadounidense, en su famoso volumen dedicado a la democracia y la educación, ofrece reflexiones y reflexiones sobre la naturaleza para la formación de la persona.

At different times such aims s complete living, better methods of language study, substitution of thing for words, social efficiency, personal culture, social service, complete development of personality, encyclopedic knowledge, discipline, aesthetic contemplation, utility, etc., have served. The following discussion takes up three statements of recent influence; certain others have been incidentally discussed in the previous chapters, and others will be considered later in a discussion of knowledge and of the values of studies. We begin with a consideration that education is a process of development in accordance with nature, taking Rousseau’s statement, which opposed natural to social; and then pass over to the antithetical conception of social efficiency, which often opposes social to natural (Dewey, 1916).

Así también el referente de la pedagogía contemporánea, Rousseau operó una posible de revolución copernicana en el campo pedagógico colocando al niño en el centro de sus teorías. El autor de Ginebra señaló, contrariamente a lo que se señaló en su tiempo, que el niño tiene su propia identidad específica. Las mayores transformaciones del ser humano tienen lugar durante la transición de la infancia a la madurez. Presente en muchas de sus producciones, esta tesis se profundiza en su obra mayor, *Emilio*, comienza con estas palabras: “todo es bueno saliendo de las manos del Autor de las cosas, todo degenera en manos del hombre” (Rousseau, 1989). Rousseau supone un estado libre de la naturaleza donde cada persona, viviendo en una condición de fuerte aislamiento y completamente inmersa en el orden natural, puede confiar completamente en sus propias sensaciones. En contraste con esto, la reflexión representa la fuente de los males sociales y el alejamiento del hombre de sí mismo. De esto deriva la visión de una brecha sustancial entre la sociedad y la naturaleza humana; De hecho, afirma que el hombre es, en la naturaleza, un “noble salvaje” y luego es corrompido por la sociedad.

Así como en el estado de naturaleza, también en el hombre, fundamentalmente bueno y libre de corrupción, existe el peligro de degeneración debido a la presión de las estructuras sociales. Rousseau, por lo tanto, espera un acercamiento del hombre con el estado natural, evitando así que la sociedad ejerza su fuerza negativa. La única alternativa que el hombre tiene a su disposición es la educación. Esto le impide corromperse transformándose a sí mismo completamente en un hombre artificial, una educación cuyo único propósito es la preservación y el fortalecimiento de esta naturaleza y en la que la acción del educador debe dirigirse únicamente a garantizar el desarrollo físico y espiritual del niño.

Dejemos que suceda de manera bastante espontánea, que cada una de sus nuevas adquisiciones es una creación que no viene nada del exterior, sino todo del interior, es decir, del sentimiento de la estructuración. Como en esta obra, el pensamiento de Rousseau también debe leerse a la luz de la estrecha relación entre pedagogía y política. En las dos obras hay dos variantes del mismo problema: el de restaurar la libertad al hombre. El *Emilio* se refiere a la educación del hombre, mientras que el *Contrato Social* se refiere al contexto en el que el ciudadano.

Un contexto social que debe reorganizarse sobre nuevas bases, a la luz de la necesidad de una educación natural, ejemplo y demostración concreta de un proceso espontáneo y autónomo regulado por el interior del estudiante, para la formación de un hombre nuevo. Será guiado por la experiencia del mundo, mientras que la tarea del educador será garantizar la posibilidad de que el niño realice experiencias adecuadas a sus capacidades con respecto a la verdadera naturaleza de las cosas y en una relación de interacción continua y concreta con ellas. El pensamiento del *Emilio* o la acusación (Rousseau, 1994) se basa en esa infancia que “no se conoce en absoluto: con las ideas equivocadas que uno tiene al respecto, cuanto más se avanza, más se confusión. Los más sabios se aferran a lo que a los hombres les importa saber, sin

considerar lo que los niños son capaces de aprender” (1994, p. 60). Así, la verdadera educación interesada en la persona resulta hoy divergente, contrastiva, irreverente. En las formas y métodos, con el único propósito de promover el aprendizaje en los diferentes grupos de edad, sin olvidar la infancia y luego la edad adulta. El tejido educativo y natural se encuentran en una pluralidad de niveles, intereses, objetivos, pero siempre manteniendo una inquietud propia de la pluralidad de códigos, significados y sentidos que los representan. Esto se convierte en el lugar de encuentro natural de Rousseau, ya que entonces será fundamental para Fröbel, Pestalozzi, Dewey, solo por nombrar algunos, donde la naturaleza ha representado esa red (Barthes, 1975) (1) de conceptos, intereses, aspiraciones y sobre todo posibilidades de educar y aprender.

## **2.2. Lugares para repensar el aprendizaje**

El siglo XXI nos ofrece numerosas posibilidades interdisciplinarias, oportunidades reales de encuentro, en lugares inusuales para las ciencias a veces diametralmente distantes, pero hoy cercanas y dialogantes. La dialéctica en las personas, en las relaciones educativas, así como en figuras profesionales que mantienen un alto nivel de experimentación científica, expandida diariamente por el diálogo entre los actores que las componen. Es el caso del feliz encuentro entre educación y neurociencia, actividad biológico-cerebral y momentos de aprendizaje. Los descubrimientos conectados a nuestro cerebro, las evoluciones cognitivas y los continuos estudios promovidos a favor de la relación entre aprendizaje y sollicitación de uno u otro hemisferio nos invitan a una mayor comprensión de las metodologías educativas experimentales. Existen numerosas investigaciones, así como las propuestas educativas planteadas por el contexto internacional, donde parten del concepto de jardín de infancia froebeliana y en los cuales se trata de analizar la evolución biológico-cerebral en relación con las áreas del lenguaje. Fröbel propuso un método educativo para niños de tres a siete años, a partir de 1831, cuando fundó una institución educativa en el cantón de Lucerna, Suiza, que se vio obligado inmediatamente a transferir, y luego cerrar, debido a la oposición reservada para él por el entorno cantonal. Sus jardines de infancia, verdaderos jardines infantiles, difunden y promueven la relación sinérgica entre la naturaleza, el espacio educativo y el aprendizaje. El pensamiento del pedagogo alemán y su realización a través del jardín de infantes marca un punto de inflexión innovador en el panorama cultural de la época, constituyendo uno de los pilares de la pedagogía, un ejemplo a seguir para el camino educativo de Mompiano y para Chiaravalle.

El niño aprende a través del juego, adquiere conocimientos en un entorno adaptado a sus necesidades, dentro del cual puede expresarse y crecer libremente. Este entorno es el jardín, donde puede moverse sin obstáculos y recibir los regalos, fundamentales en la teoría froebeliana, es decir, juegos de forma geométrica: bola o esfera, cubo, cilindro, etc. Estos objetos simbólicos representaban oportunidades para jugar,

a su vez asociadas con los primeros elementos de conocimiento sobre el significado de las cosas. Las actividades propuestas a través del juego tenían que transcurrir en alegría entre canciones y rimas infantiles, otra oportunidad de conocimiento para la educación musical y lingüística. Así que el objetivo principal de la educación tenía que ser hacer feliz y serena la vida de la infancia, en estrecho contacto con la naturaleza.

En el jardín es la intuición de las cosas lo que se coloca en el centro de la actividad. Es el juego el que predomina. En el jardín de infantes para educar a los niños están los maestros llamados "jardinero": en la creencia filosófica del pedagogo, que creía en lo absoluto de la Naturaleza como Dios, el niño era como una planta y los maestros jardineros tenían que cuidarlo y hacerlo crecer bien. En el jardín de infantes la actividad era puramente lúdica, aunque filosóficamente estructurada.

De hecho, el material utilizado por los maestros fue estudiado de acuerdo con la cultura filosófica del idealismo de Friedrich Schelling. La educación montessoriana y agazziana tomará inspirado en el camino iniciado por Froebel, hasta tal punto que se desarrollarán diferentes metodologías basadas en una estrecha relación; el ser vivo y la naturaleza. Existen numerosos estudios que profundizan las relaciones comunicativas, las propiedades del lenguaje y las actividades de aprendizaje realizadas en los jardines de infancia, como Cohen-Mimran, Reznik-Nevet y Korona-Gaon, que en 2014 hicieron pública la investigación que promovieron; un programa de intervención lingüística basado en actividades para niños de jardín de infantes: una evaluación retrospectiva, publicado en el *Early Childhood Education Journal*. En la contribución citada, los tres autores realizaron investigaciones sobre el enfoque naturalista, con una muestra de 220 estudiantes, con edades entre 3 y 5 años, a su vez divididos en pequeños grupos y promoviendo actividades semanales para la comprensión del desarrollo del lenguaje. Por lo tanto, según estudios de Becker (2009), Kaiser y Roberts (2011), Reynolds (2001), es interesante proponer dicha investigación para evaluar el desarrollo del lenguaje y el aumento, en edad preescolar, de futuros éxitos educativos y sociales. Según Meltzoff (2009) y Kuhl (2011) las relaciones sociales, en los grupos de edad involucrados en los jardines de infancia, desempeñan un papel de importancia primordial para el desarrollo de las primeras habilidades de comunicación. La investigación sobre el Programa de Intervención Basada en el Lenguaje para Niños de Kindergarten ha indicado una mayor promoción de las actividades lingüísticas favorecidas por el lugar natural, y específicamente Gracias al enfoque naturalista, típico del jardín de Infancia (Cohen-Mimran, Reznik-Nevet y Korona-Gaon, 2014, p. 2).

### 3. CUESTIONES CULTURALES

La relación entre naturaleza y cultura está en el centro de la investigación educativa, donde el interés por comprender la evolución de la persona, desde su más temprana



na edad es necesario para la postulación de nuevas estrategias educativas. La estrecha relación entre lo real y lo virtual que, con frecuencia, nos obliga a detenernos en la naturaleza, en los valores, en la existencia misma de las personas, de ese saber ser que, cada vez con más frecuencia, se ve oscurecido por el saber hacer, y en algunos casos por la distinción que existe, como la única y verdadera variable dominante de la mera virtualidad o meta-realidad (Burdea y Coiffet, 2003).

Sin embargo, esto representa una de las motivaciones, y factores contribuyentes que nos impulsan y nos obligan a redescubrir el pasado educativo, los fundamentos, los pilares que han definido este camino, más allá de lo posmoderno.

Esto nos lleva de nuevo a la concepción de un homo faber, productor de su conocimiento, constructor de su existencia. La naturaleza como componente de la cultura, y producto del mismo conjunto de contenidos producidos y propuestos por el ser vivo durante el curso de su evolución y crecimiento. En la novela *Leonardo y Gertrude*, Pestalozzi argumenta que la educación familiar debe complementarse con escuelas estatales para proporcionar formación profesional a los niños. Pero en sus propuestas educativas se centra en el proceso de la naturaleza, en el desarrollo de la humanidad y en los fundamentos de la fe que, Pestalozzi circunscribe en detalle en las definiciones de su doctrina pedagógica. En este escrito, habla de tres estados esenciales de la Vida humana: natural, social y moral. Lo que importa, para Pestalozzi, es “fortalecer la mente y no solo proporcionarla”. Este es el “método intuitivo” de Pestalozzi, basado en la idea de que la instrucción formal debe proceder. De la intuición sensible a estimular la tendencia instintiva humana a captar las leyes objetivas de la naturaleza. En la intuición sensible se encuentran los tres elementos según los cuales se organiza y ordena el pensamiento en forma, número y palabra. Así, en cómo Gertrudis instruye a sus hijos, Pestalozzi parte de estos elementos primarios para obtener las ramas básicas de la educación primaria: aritmética y cálculo derivan del estudio del número; geometría, dibujo, la escritura y el trabajo manual deriva del estudio de la forma; la música y el lenguaje derivan del estudio de la palabra. Green (1905) en el ensayo dedicado a las ideas educativas de Pestalozzi recuerda que: “Pestalozzi was quite conscious that he was departing from the traditional paths. The schoolmaster of the past”, he wrote, “had regard to the external rather than to the inner life, to the superficial rather than to the essential, to the immediate requirements of daily life rather than to those of the man himself. The teacher usually finds his starting point in his subject; you, mother, will find it in your child. The teacher has a fixed form of instruction through which he puts the child; you will subordinate the course to the child’s needs, adapting it to him as you adapt yourself to his physical demands.” The difference is clear. One is education by addition from without; the other is education from within, an endeavour to bring to full maturity the child’s own nature in its original God-given purity. Parental complaints did not disturb his plans; he continued his efforts to find the one and only way— “the way of nature” [...] (Green, 1905, p. 73).”

### 3.1. Una granja social como taller educativo. La experiencia de la Escuela de Rovigliano

La escuela de Rovigliano fue inaugurada en el 1902, a petición de los habitantes de una fracción de la finca homónima, prevalentemente de origen campesina y con dificultad en llegar a la ciudad, situada a unos diez kilómetros de la Montesca, en el municipio tifernate, donde se había establecido una parte de las actividades laborales y educativas en definición en el año anterior. Se trataba de una escuela primaria mixta, fundada por iniciativa del Sr. y la Sra. Franchetti, en particular de la baronesa Alice Hallgarten al que esta última se dedica personalmente. Mientras estaba viva, se encargó de las actividades. Incluía cursos inferiores y superiores, era gratuito y con comidas escolares. La escuela, reservada para los hijos de los colonos de la granja, estaba parcialmente abierta a los hijos de otros agricultores, ya que a menudo las municipales estaban muy lejos de las granjas. La intención era proporcionar a los hijos de los campesinos, así como la educación básica también proporciona las herramientas para llevar a cabo mejor lo que muy probablemente habría sido su trabajo futuro, adquiriendo así la capacidad de administrar una granja y mejorar sus condiciones de vida. Desde el punto de vista didáctico, las dos escuelas fueron de considerable importancia, como ejemplo de una educación natural y ecológica de inspiración internacional. Por invitación de los cónyuges Franchetti-Hallgarten, la propia Montessori, invitada a Città di Castello, recibirá la oferta, en interés de Alice, de publicar en la editorial umbra, Scipione Lapi, su primer volumen, la fundación de la teoría Montessori, "El método de la pedagogía científica aplicada a la educación infantil en los hogares de niños" fechado en 1909. El valor de la Escuela de Rovigliano durante años se ha transmitido en las cartas, en las tareas realizadas, en los volúmenes didácticos, en los cuadernos y en las fotografías guardadas por aquellos que, antiguos alumnos, más tarde se convirtieron en los llamados 'beneficiarios de Franchetti'. El Comité Escolar de Rovigliano-Alice Hallgarten Franchetti, se encargó inmediatamente de la recuperación y preservación de la Escuela, un lugar de innovación educativa y encuentro espontáneo con la naturaleza. La experimentación educativa de los barones de Franchetti, centrada en la vegetación circundante, se desarrolló aún más recurriendo a los campos de maíz, la vegetación típica del valle, los bosques densos y los huertos frutíferos. Los conocidos huertos educativos, cultivados y cuidados por las familias que rodean la escuela, pero también por los propios alumnos que vivían en la naturaleza como cuidado de uno mismo y de la sociedad, ya en 1901, antes del inicio de las escuelas Montessori de San Lorenzo. Los programas de las dos escuelas se adaptaron a los del estado, desarrollando aquellos elementos más sensibles al carácter de escuela rural con la especificidad e interés en experimentos botánicos, jardines y dibujos. De la intuición sensible para estimular la tendencia instintiva humana a captar las leyes objetivas de la naturaleza. En la intuición sensible están los tres elementos según los cuales se organiza y ordena el pensamiento: forma, número y palabra. Así, en How

Gertrude Instructs Her Lindens, Pestalozzi entabla desde estos primeros elementos para derivar las ramas fundamentales de la enseñanza elemental: la aritmética y el cálculo los cuales derivan del estudio del número; la geometría, el dibujo, la escritura y el trabajo manual derivan del estudio de la forma; mientras la música y el lenguaje derivan del estudio de la palabra.

La cultura es una manifestación de la presencia de la humanidad que denota su recorrido y el discernimiento del camino, en cada ocasión en que el propósito de la existencia ha cumplido, realiza y realizará sus actos.

Hoy es difícil no notar cómo, a todos los niveles, no hay concordancia en la sustancia y la presencia de los sistemas culturales, que siempre han sido el contenido y el contenedor de razones y significados de categorías, formas de ser, comportamientos, formas sociales, a través de las cuales se crea una relación interactiva consolidada, no solo en la práctica, sino en las afirmaciones más altas y sublimes que la existencia humana puede expresar y crear, en una interacción continua entre creador y usuario, que se identifican con la persona que crea y disfruta de su cultura, por lo tanto, compleja. Para el psicólogo Howard Gardner, un conocido estudioso de la mente, la inteligencia humana tiene muchas facetas. Una forma de inteligencia a menudo subestimada es la “naturalista” que en una época como la nuestra, en cambio, asume una importancia particular.

El medio ambiente natural a menudo ha sido maltratado y las nuevas generaciones tendrán que trabajar para protegerlo y reponerlo. La inteligencia naturalista es una manifestación concreta de inteligencia humana, según la propuesta de Gardner en Multiple Intelligences Theory. Según el autor, es la capacidad de entrar en una conexión concreta y profunda con seres vivos no humanos. Sin embargo, la posibilidad de desarrollo y comprensión de esta inteligencia está vinculada a la predisposición del individuo, hacia lo que es atribuible a la categoría de lo “natural” (Gardner, 1999). La inteligencia “naturalista”, es decir, la capacidad de reconocer, clasificar, enmarcar elementos del mundo natural en su ecosistema, surge de esa atracción innata -hoy definida con el término *biofilia*- que los seres humanos sienten hacia otros organismos vivos. Esta predisposición es claramente visible en preescolar. Entre las edades de tres y seis años, los niños están fascinados por el mundo natural y la variedad de sus formas, desde insectos hasta dinosaurios, margaritas y baobabs, de las cuales, si se les da la oportunidad, se familiarizan rápidamente. Comienzan por notar las similitudes, diferencias, hábitos, comportamientos.

Típico. Luego quieren recopilar y clasificar. Cada ser humano está compuesto por un sistema orgánico perteneciente a la dimensión “absoluta” de la complejidad que está en contacto permanente con otros sistemas biológicos humanos. Esto se refleja en lo que a menudo se denomina dimensión “relativa” de la complejidad. Sin embargo, lo que realmente distingue a un ser humano y lo hace incomparable a otras especies vivas es su capacidad para crear complejidad “contingente” y modificar las otras dos formas de complejidad: la complejidad “absoluta” y la “relativa”. En la vida, esto se

expresa por la definición: libertad creativa. Para poder interpretar y comprender el potencial humano es importante tener en cuenta que el ambiente está presente en la formación de la persona.

Somos conscientes de muchas noticias sobre el comportamiento humano y la plasticidad del cerebro, desde el frente de la investigación neurocientífica y se hace cada vez más fundamental de un buen acto educativo relacionar interactivamente persona y entorno, porque en el espacio circundante, que no es solo un lugar físico, la persona encuentra todo lo que necesita para desarrollarse su cerebro y su experiencia. El entorno es el conjunto de todo lo que la persona tiene fuera y dentro de uno mismo, es lo que la persona produce, modifica, porque lo vive. Relacionar persona y entorno significa hacer un esfuerzo por identificar a las personas y todo lo que acude a su rescate. La escuela y la sociedad se comprometen a producir un proyecto que pueda

Ser una interacción activa entre la persona y el entorno, cuya finalidad es proteger a unos y a otros de un posible choque entre la voluntad de dominar y la necesidad de supervivencia.

#### 4. CONCLUSIONES

Esto, no solo por la relación entre el entorno físico y natural, sino entre el entorno psíquico y cerebral, que debe convivir en un mismo ser humano. Estamos asistiendo con cierta alarma a la privación de las características del entorno natural por sobrecarga de la presencia humana que obliga al entorno natural a hacerse cargo de todas las acciones arbitrarias e irrespetuosas hacia una parte importante de la vida. Ahora tenemos pocas esperanzas de que lleguemos a una conciencia decisiva contra el abandono, la manipulación, la desfiguración del entorno en el que vivimos y sin el cual sería difícil pensar en sobrevivir. Si no se pone en marcha un esfuerzo concertado, no se puede pensar en una situación en la que la persona debe llevar a cabo su experiencia de vida en simbiosis con la parte externa de sí misma. El entorno es una rama, es la extensión del propio ser, porque fuera del entorno, el mundo externo no existe.

Posibilidad de existir, no hay espacio para construir el propio camino hacia la autoafirmación. Mencionamos el entorno físico porque, no podemos hablar de métodos, si no podemos partir del punto de vista de que sólo en la relación con las situaciones, con los estímulos del mundo externo pueden ocurrir y ser tomados como evidencia de crecimiento cultural, intelectual, espiritual. El propio Dewey en Garrison, Neubert y Reichr observó que: "[...] que los humanos como los seres culturales son parte de la naturaleza" (2012, p. 1).

## BIBLIOGRAFIA

- Baldacci, M. (2023). Mario Lodi, intellettuale democratico. *Revista Derechos Humanos y Educación*, 1(7), 27-36.
- Baldacci, M. (2020). *Un curricolo di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica* (Vol. 1, pp. 7-191). Carocci.
- Baldacci, M. (2017). Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci. Carocci, Roma. *Studi sulla pedagogia di Franco Frabboni*, FrancoAngeli.
- Bauman Z. (2007), *Liquid arts. Theory, Culture & Society*, 24(1), 117-126.
- Bauman Z. (2013), *Liquid modernity*, John Wiley & Sons.
- Bauman Z., Bordoni C. (2016), *Estado de crisis*, Grupo Planeta Spain.
- Bateson, G. (1991). Una unidad sagrada: nuevos pasos hacia una ecología de la mente. Barcelona Gedisa, 340.
- Boccolesi, E. (2022). Pedagogía popular entre literacidad, variables culturales y antihegemónicas: Dinámicas críticas para el pensamiento complejo. *Revista Letra Magna*, (29), 9-21.
- Boccolesi, E. (2022). Curricolo di educazione etico-sociale. Sperimentazione riflessiva nella scuola primaria. *PEDAGOGIA PIÙ DIDATTICA*, 8(1), 7-25.
- Boccolesi, E., González S. J. G. (2015), *Educar a leer entre realidad y complejidad. Las variables de la contemporaneidad entre México, España e Italia*, in *Memorias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia*, (4).
- Cohen-Mimran R., Reznik-Nevet L., Korona-Gaon S. (2014), *An Activity-Based Language Intervention Program for Kindergarten Children: A Retrospective Evaluation*, in *Early Childhood Education Journal*, 1-10.
- Csikszentmihalyi M. (1997), *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*, Basic Books.
- Csikszentmihalyi M. (1991), *Flow: The psychology of optimal experience* (Vol. 41), New York, Harper Perennial.
- Davis B., Rea T., Waite S. (2006), *The Special Nature of the Outdoors: its contribution to the education of children aged 3-11*, in *Australian Journal of Outdoor Education*, 10(2), 3.
- Dewey J. (1916), *Democracy and Education*, London, Macmillan.
- Domínguez Garrido, M. C., Domínguez, M., del Castañar, M., & Medina Rivilla, A. (2021). Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje basado en competencias. Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje basado en competencias, 69-95.
- Dudek M. (2014), *Kindergarten architecture*, Taylor & Francis.
- Eco, U. (1998). Interpretación y sobreinterpretación. Ediciones AKAL.
- Gardner H. (1999), *The disciplined mind*, New York, Simon & Schuster.
- Gardner H., Hatch T. (1989), *Educational implications of the theory of multiple intelligences*, in *Educational researcher*, 18(8), 4-10.
- Gardner H., Moran S. (2006), *The science of multiple intelligences theory: A response to Lynn Waterhouse*, in *Educational psychologist*, 41(4), 227-232.

- Garrison J., Neubert S., Reich K. (2012), *John Dewey's philosophy of education: An introduction and recontextualization for our times*, Palgrave Macmillan.
- Grasha T. (1990), *The naturalistic approach to learning styles*, in *College Teaching*, 38(3), 106-113.
- Green J. A. (1905), *The educational ideas of Pestalozzi*, Warwick & York.
- Hämäläinen J. (2003), *The concept of social pedagogy in the field of social work*. *Journal of social work*, 3(1), 69-80.
- Han, B. C. (2014). En el enjambre. Herder Editorial.
- Herbart J. F. (1996), *La rappresentazione estetica del mondo considerata come compito fondamentale dell'educazione*, Armando Editore, Roma.
- Jedan D. (1981), *Johann Heinrich Pestalozzi and the Pestalozzian method of language teaching*, P. Lang.
- López Gómez, E. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes.
- López Gómez, E. (2015). Conectando investigación y docencia en la universidad: teaching research nexus. Conectando investigación y docencia en la Universidad: teaching research nexus, 203-220.
- Nava-Avilés, M. V., & Nava, N. I. E. (2019). Estilos de liderazgo. Configuraciones y prácticas desde la autonomía de gestión y la complejidad. *EspressivAmente*, (2).
- Rivilla, A. M., & Díaz, R. M. G. (2014). El liderazgo pedagógico: competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación secundaria. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 53(1), 91-113.
- Rousseau J. J. (1989), *Emilio, o, dell'educazione*, Armando Editore, Roma.
- Rousseau J. J., Gourevitch V. (1997), *Rousseau: 'The Social Contract' and Other Later Political Writings*, Cambridge University Press.