



# LA PEDAGOGÍA DE LA CONFIANZA

---

ABRIL 2023

---

**BET SOLDEVILA**

Escoleta de Vilanova de Bellpuig

Red de Escuelas Flexibles (Createctura educación)

---

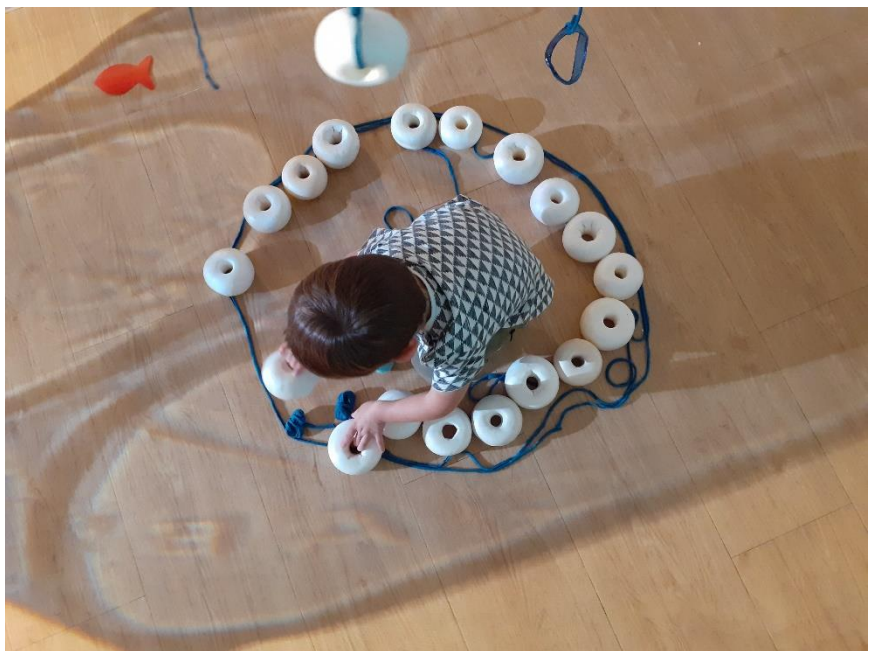
# La pedagogía de la confianza

**Bet Soldevila**

El desarrollo de la autonomía es uno de los ideales pedagógicos en la primera infancia. La reflexión sobre la práctica en el aula nos lleva a detenernos en este concepto. ¿Qué entendemos por autonomía? ¿Su desarrollo se fundamenta en la evidencia o en la creencia? ¿Cómo debe afectar a nuestro rol y actitudes dentro del aula? ¿Es crucial en el desarrollo de competencias? ¿Qué relación de influencia tiene con la autoestima? Este escrito pretende dar respuesta a estas preguntas desde cómo ejercemos la autonomía en la escolita con nuestros niños.

## **El reino de la dependencia**

Las definiciones de autonomía giran en torno a la facultad o condición de gobernarse bajo las propias leyes. También de la capacidad de tomar decisiones y de desarrollar tareas sin dependencia de los demás. Tiene como sinónimos conceptos como independencia, libertad, autogobierno, soberanía, autosuficiencia y como antónimos el concepto de dependencia, sujeción o control. Aunque es una condición que se presupone en el adulto, el concepto coge una nueva dimensión cuando nos referimos a la infancia, ya que queda condicionado a la propia idea de niño. ¿Pueden convivir la primera infancia y la autonomía en la misma aula? La respuesta desde la perspectiva histórica y de la creencia de madres, padres y maestros es clara: no. El niño nace siendo heterónimo y depende del control del adulto para cubrir sus necesidades, para vigilar sus acciones, para tomar las decisiones que le afectan y para tener posibilidades de aprender y las creencias y los modelos de crianza vividos impactan sobre nuestro rol como padres/madres o como docentes (Herrán et al., 2022; Cárdenas et al., 2022). Esta percepción de la necesidad de guía, apoyo y control ha justificado la creación de espacios donde el maestro se convierte en la autoridad, el reino que da sentido a su labor (Basic, 2001).



### **Fuera de la caja**

Desde nuestro punto de vista, la autonomía se sitúa fuera de los modelos prevalentes y de esa imagen "totalmente fija" de bebé a quien hay que ejercitar y enseñarle todo (Falk, 1991) y hay que pensar "fuera de la caja" para construir un modelo que acune nuestra práctica. Nos alejamos con fuerza del concepto de niño incapaz, incompleto, inútil, necesitado, dependiente en



todo del adulto y también de la pretensión de que sea un ser capaz cuanto antes (si puede ser, antes de hora). Tampoco abrazamos las orientaciones más paternalistas, que perciben a los niños como seres que se desarrollan transitando de la dependencia a la autoeducación, gracias a la asistencia de los adultos (Basic, 2001). Hay que encontrar un nuevo lugar, fuera de la emancipación precoz, de modelos autoritarios, de visiones incapacitantes y de las pedagogías de la asistencia. Un lugar que nos permita argumentar desde la evidencia y la buena práctica educativa y, sobre todo, que nos permita difuminar el concepto de niño como ser dependiente (Castro, 2011) que nos muestran y acoger el perfil de niño que vemos, muy alejado de esta idea.

La respuesta no se encuentra en intentar encontrar, por tanto, el punto justo entre el frenar y el apresurar, ni en el binomio limitación-capacidad (Sánchez y Fernández, 2018) sino en dirigir la mirada hacia otro lado y poner en primera línea al niño que nos describe Malaguzzi: complejo, capaz, constructor de su conocimiento, curioso, competente, con potencial, creativo, con capacidad de sorprenderse y de investigar, reconocido como sujeto activo y de pleno derecho y, una vez enfocados, lanzarnos de cabeza, reconocerlo y, sobre todo, ser coherentes y apuntar hacia metodologías activas que se centren en el desarrollo de este niño único, valioso y competente en sí mismo (Sánchez y Fernández, 2018).

### **La autonomía como derecho**

Son numerosos los estudios que nos dicen que la orientación hacia la autonomía es imprescindible para un buen desarrollo de los niños, lo que nos sitúa en un escenario en el que, atenderla adecuadamente, no es una opción; fomentar la autonomía tiene que ver con validar sus derechos como agentes activos hoy, y no en el futuro (Buric y Wasilewska-Gregorowicz, 2001). En cambio, a menudo es el propio sistema educativo el que obstaculiza su desarrollo, organizando la educación de los niños sin tener en cuenta

---

intereses e iniciativas (Zogui y Nezhad, 2012). Aquellos actos que son activados por el propio sujeto tienen consecuencias inmediatas y a largo plazo mucho más enriquecedoras que otros actos impuestos o soportados (Falk, 1991). El apoyo a la autonomía ayuda al niño a desarrollar estrategias de autocontrol (Tarullo et al., 2009), es un buen predictor del desarrollo de las funciones ejecutivas (Field, 2010; Poulton et al., 2015), se asocia a resultados positivos como la internalización de reglas (Deci & Ryan, 1980), ayuda en la construcción de la autoestima, asociada al orgullo de conseguir algo por los propios medios, a la percepción de autoeficacia y de autocontrol (Sánchez y Fernández, 2018) e influye en el desarrollo de la personalidad (Cárdenas, 2022). Asimismo, hay evidencia sólida entre la autorregulación y los resultados a largo plazo (Day et al., 2022). Por otro lado, también son abundantes las evidencias de que una crianza controladora es contraproducente (Joussemet et al., 2008; Moreau y Mageau, 2013) y que forzar y dirigir su desarrollo no sólo no acelera la maduración, sino que lo obstaculiza y puede desencadenar una autoimagen de incompetencia y dependencia, fruto del *feedback* del adulto, que no lo reconoce como sujeto activo (Hebe, 2001) ni confía en sus capacidades. Por otro lado, debilitar la autonomía de los niños puede afectar negativamente a su capacidad para regularse de forma efectiva, obstaculizando su desarrollo (Day, 2022).

### **El camino de la confianza**

La escolita (y la escuela) debe ser un espacio privilegiado en el que el niño pueda desarrollarse sin límites o, cuando menos, sin el límite de las personas que los miramos, que los acompañamos. Nuestra relación con los niños debe construirse sobre la confianza y ésta debe ser visible y coherente con nuestras acciones. A menudo, en momentos de reflexión con el claustro, formulamos en voz alta esta pregunta: ¿nos lo creemos o no nos lo creemos que son seres capaces? Es nuestro *mantra* para detenernos y revisar alguna práctica que ha entrado en contradicción con nuestra visión de niño. La respuesta siempre es la misma: confiemos en ellos/ellas; y nunca nos defraudan. Esta confianza, sin embargo, no se deposita en la nada, sino que es el vínculo el que se convierte en el enlace entre confianza y autonomía; un vínculo que se cuida y se construye desde el cuidado, el respeto y el amor. Una maestra que mira con confianza y optimismo crea expectativas de éxito, de autonomía, de autoestima y de aprendizaje y,



---

no sólo eso, sino que esta mirada se proyecta hacia el futuro, como un canal de luz (Trueba, 2001).

En este marco, es necesario que el adulto deje el trono del que hablábamos al principio y devuelva el protagonismo a los niños, asumiendo con humildad un nuevo papel: el de acompañar y favorecer los procesos de aprendizaje, diseñando espacios y propuestas que partan de la observación y la escucha de las necesidades, intereses, motivaciones, ritmos, estados de ánimo y momentos evolutivos y vitales de su alumnado, siendo necesario concentrarse en dos aspectos esenciales: la capacidad de comprender la curiosidad cognitiva y las respectivas zonas de desarrollo cercano (que señalaba Vigotsky) para darle el apoyo adecuado y la necesidad de proyectar contextos de aprendizaje significativos (Ferri, 2001).

### **Dejar elegir**

El diseño de espacios, de propuestas y de los tiempos están fuertemente marcados por este "dejar escoger", ofreciendo situaciones ricas en autonomía, que inviten a los niños a actuar y relacionarse, convirtiéndose en protagonistas de su propio aprendizaje (Hoyuelos y Riera, 2015).



Nuestros laboratorios de juego son espacios pedagógicos diseñados para la experimentación, el juego, el descubrimiento, el desarrollo de la creatividad, para investigar con la potencialidad de los objetos, el arte, la ciencia... creando un universo lúdico de aprendizaje (Createctura, 2023, abril, 15). En ellos se encuentran diferentes propuestas, presentadas en paralelo, en las que el niño circula libremente durante toda la jornada, con el acompañamiento de las maestras. Esto le obliga a estar en una constante toma de decisión sobre qué quiere hacer y con qué quiere jugar. Además, la mayoría de materiales con los que trabajamos son de reutilización y desestructurados, con posibilidades de exploración y simbolización (Gallardo y Albert, 2022), lo que hace que, además de tomar decisiones sobre el qué, las deban tomar sobre el cómo, ya que los materiales desestructurados no tienen una forma prefijada de cómo jugar con ellos. En este escenario hay múltiples oportunidades de practicar, ensayar, anticipar, perfeccionar, equivocarse y acertar, vías de desarrollo de la autonomía (Sánchez y Fernández, 2018). Son espacios donde la autonomía y la confianza tienen un papel indiscutible, que no puede confundirse con desatención, indiferencia, abandono o "laissez faire" (Falk, 2018). Los límites son claros y consensuados por todos y todas (niños/as y educadoras): no nos podemos poner en peligro, no podemos hacer daño a los demás, no podemos estropear el espacio ni los materiales. Más allá de eso, brilla de nuevo con fuerza la autonomía y la confianza.

Esta forma de hacer se proyecta en todos los momentos del día: en los ratos de juego/trabajo y también en las acogidas, los hábitos de alimentación y de higiene, en el reposo, los desplazamientos dentro y fuera del centro, en cómo distribuimos material y mobiliario... dejando suficiente espacio y tiempo para que los niños asuman responsabilidades con garantías de éxito. Confiamos en su capacidad de cuidarse (vigilar de no hacernos daño, reconocer necesidades y abastecerse de lo necesario para cubrir las) y de cuidar sus cosas (cogerlas, guardarlas, reconocerlas), de vestirse y desvestirse (zapatos, abrigos...), de decidir qué y cuánto comen, de cuándo y dónde descansan, de desplazarse como se espera que lo haga cualquier persona (sin filas, sin cuerdas), de colaborar en todo lo necesario para el



buen funcionamiento del día (orden, limpieza, traslado de objetos, gestión de residuos, compras, encargos...), de usar materiales y utensilios (punzones, tijeras, herramientas, piezas...). No es un camino fácil, ni para las educadoras, ni para los niños, pero es un camino que incide directamente en la propia construcción de un autoconcepto positivo, de autoconfianza y de seguridad emocional, como personas (los niños y las maestras) y también como profesionales (las maestras), reforzando competencias como la capacidad

---

de tomar decisiones, de iniciativa, de resolver problemas, de gestionar el tiempo, de escoger, de intentar, de responsabilizarse, de aceptar la frustración, de tomar riesgos, de protegerse, de formular hipótesis, de colaborar con los demás, de pedir ayuda, de reconocer y expresar necesidades, de proveerse de forma autónoma de lo que se necesita, de entender el error como una oportunidad, de reajustar la acción, etc. Un camino en el que todos y todas aprendemos y crecemos.

Nuestra práctica diaria y los resultados que observamos nos llevan a afirmar con contundencia que el concepto prevalente de primera (¡y segunda!) infancia es erróneo. Los niños están interesados en hacer las cosas por sí mismos y son capaces de llegar hasta donde los dejemos ir. En sus logros, el desarrollo de la autonomía tiene un papel clave que, además, es transversal, ya que afecta no sólo al aprendizaje, sino que atraviesa toda la cotidianidad del aula, requiriendo de los profesionales a cargo de niños de procesos de fundamentación, reflexión, revisión de creencias y de un meticuloso compromiso con la buena práctica, apostando por un acompañamiento respetuoso, atento, sin interferencias innecesarias, avanzando hacia una pedagogía de la confianza.



---

## Referencias bibliográficas

- Basic, S. (2001). L'educació de la infància, entre la protecci i l'autonomia. *Infància a Europa*, 28(15), 18-20.
- Buric, H. y Wasilewska-Gregorowicz, A. (2001). L'autonomia, una forma de vida. *Infància a Europa*, 28(15), 3.
- Cárdenas, J.A., Quiceno, R. J., Navarro, S. Y. y Velandia, M. E. (2022). Autonomía en la niñez y su relación con creencias irracionales y las respuestas emocionales de padres, madres o cuidadores. *Revista Reflexiones y Saberes*, (16), 11-26.
- Castro, A. (2011). *El centro de educación infantil como ámbito privilegiado para promover la autonomía personal*. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación, Barcelona, Espanya.  
<https://www.cite2011.com/wp-content/Comunicaciones/Escuela/040.pdf>
- Createctura. (2023, abril 18). *Sobre nosotros*. <https://createctura.com/sobre-nosotros/>
- Day, N., Paas, F., Kervin, L., y Howard, S. J. (2022). A systematic scoping review of pre-school self-regulation interventions from a self-determination theory perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(4), 2454.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1980). Self-determination theory: When mind mediates behavior. *The Journal of Mind and Behavior*, 1(1), 33–43.
- Falk, J. (Ed.). (1991). *Educar els 3 primers anys. L'experiência de Loczy*. A.M. Rosa Sensat.
- Ferri, G. (2001). El paper de l'adult en els processos educatius. *Infància a Europa*, 28(15), 24-26
- Field, F. (2010). *The Foundation Years: Preventing Poor Children Becoming Poor Adults. The Report of the Independent Review on Poverty and Life Chances*. Cabinet Office.



- 
- Gallardo, I. M., y Albert, E. (2022). Construcción de la Identidad y autonomía en Educación Infantil. En Jiménez, A.S., Vergara, M., Rainha, E.M., Chacón, R.S., Castro, C.J., Martín, M.A., Cáceres, J., Pantoja, A., Herrera, L. i Peradones, T.M. (coords.), *Participación, innovación y Emprendimiento en la Escuela* (867-873). Dykinson.  
<https://roderic.uv.es/handle/10550/84552>
- Hebe, m. (2001). El concepte d'autonomia en la primera infància, coherència entre teoria y pràctica. *Infància a Europa*, 28(15), 7-9.
- Herrán, E., Galende, N., Apodaca, P. M., y Sagastui, J. (2022). El desarrollo de la autonomía infantil temprana y el profesorado en formación en Educación Infantil. Variables intervinientes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(3), 43-59.  
<https://doi.org/10.6018/reifop.529471>
- Hoyuelos, A. y Riera, M. A. (2015). *Complejidad y relaciones en educación infantil*. Octaedro.
- Joussemet, M., Landry, R., y Koestner, R. (2008). A self-determination theory perspective on parenting. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 194–200.  
<https://doi.org/10.1037/a0012754>
- Moreau, E., y Mageau, G. A. (2013). Conséquences et corrélats associés au soutien del'autonomie dans divers domaines de vie. *Psychologie Française*, 58(3), 195-227.  
<https://doi.org/10.1016/j.psfr.2013.03.003>
- Poulton, R., Moffitt, T. E., y Silva, P. A. (2015). The Dunedin Multidisciplinary Health andDevelopment Study: Overview of the first 40 years, with an eye to the future. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 50(5), 679-693.  
<https://doi.org/10.1007/s00127-015-1048-8>
- Sánchez, N. y Fernández, M. (2018). *Infancia*, 168, 14-19.
- Tarullo, A., Obradovic, J., y Gunnar, M. (2009). Self-control and the developing brain. *Zero tothree*, 29(3), 31-37.

---

Trueba, B. (2001). L'autonomia: itineraris per a la reflexió. *Infància a Europa*, 28(15), 4-6.

Zoghi, M. y Nezhad, H. (2012). Reflections on the what of learner autonomy. *International Journal of English Linguistics*, 2(3), 22-26.