

*Proyecto innovador para la educación
preescolar*

Educación experiencial

por Ferre Laevers

Mayo de 1976. Doce maestros flamencos de educación preescolar, asistidos por dos consultores en educación, comienzan una serie de sesiones con la intención de analizar críticamente su trabajo práctico. Su enfoque es *experiencial*: tienen la intención de hacer una descripción cercana, paso a paso, de lo que significa para un niño pequeño formar parte del entorno educativo.

Esta observación y *reconstrucción* ciudadosa de las experiencias del niño pone sobre el tapete una serie de condiciones insatisfactorias. La conclusión a la que se llega es que hay demasiadas oportunidades de apoyo al desarrollo de los niños que no están siendo utilizadas. Durante las siguientes sesiones, el grupo discute posibles soluciones para los problemas a los que los niños se enfrentan y refleja sus experiencias con ellos. Gradualmente comienzan a darse cuenta de cuánto se han alejado de la práctica preescolar en curso. Ha nacido un nuevo modelo para el preescolar.

Desde entonces, el proyecto Edex (Educación Experiencial) se ha convertido en una de las innovaciones educativas de mayor influencia en Flandes y los Países Bajos. En Francia, la difusión del proyecto comenzó en 1992. Dentro del Consorcio de Instituciones para el Desarrollo y la Investigación de la Educación en Europa (CIDREE), seis instituciones europeas participan en un programa de colaboración en el cual se han integrado los conceptos Edex. En 1992 y 1996 se organizaron cur-

El autor.

Centro para la Educación Experiencial. Centro de Investigación para la Educación Infantil y Primaria. Universidad Católica de Lovaina (KUL), Bélgica.

sos de una semana en la Universidad Católica del Uruguay, durante los cuales se estableció la relevancia del modelo Edex para el contexto latinoamericano. En el Reino Unido, los conceptos e instrumentos desarrollados en el proyecto están siendo integrados con éxito a un proyecto de investigación científica más grande (Pascal y Bertram). El marco teórico también ha demostrado ser relevante para el trabajo innovador en áreas diferentes de la de educación infantil. Se está realizando una ampliación hacia la educación primaria y especial, así como hacia la secundaria y formación de maestros.

Bajo el impulso del Centro de Investigaciones para la Educación Inicial y Primaria de la Universidad Católica de Lovaina (donde comenzó el proyecto) y el Centro para la Educación Experiencial (una fundación erigida por el grupo pionero), el proyecto continúa creciendo a través de un fructífero proceso circular de investigación, desarrollo y difusión.

Debido al interés demostrado a nivel internacional, se ha comenzado con la publicación de las traducciones al inglés, francés, alemán, finlandés y español.

Marco teórico

Antecedentes

La teoría Edex tiene sus raíces en el movimiento emancipatorio de fines de los años sesenta. Ello se manifiesta sobre todo en la atención especial que se otorga al fenómeno de la alienación en el individuo y al proceso de rescate que puede generarse mediante la educación.

En la materialización de esta preocupación fue determinante el movimiento psicológico experiencial y centrado en el cliente, junto con algunos conceptos psicoanalíticos. En especial, los conocimientos desarrollados en el campo de la terapia de juego tuvieron un impacto significativo sobre estos enfoques.

En el caso del campo cognitivo, el modelo Edex tiene deudas con el enfoque constructivista. Sin embargo, al mismo tiempo integra contribuciones de tipo vygotskiano y de otros (antiguos) soviéticos.

Enfoques más recientes en los cuales se articulan las dinámicas de la interacción y organización humanas (como las contribuciones sistémicas) han dejado también sus huellas en el modelo.

El esquema del templo

Una preocupación continua respecto a dar una base conceptual a la práctica que gradualmente adquiriría forma acompañó los esfuerzos innovadores. Ello resultó en 1979 en el *esquema del templo*. Contiene siete conceptos y los conecta de manera lógica. El fundamento de Edex es la actitud experiencial del maestro; en otras palabras, la intención del maestro de tomar la experiencia del niño como punto de referencia.

Gracias a este enfoque, los tres principios que guían cualquier decisión práctica pueden ser implementados con éxito: la iniciativa del niño, el entorno enriquecido y el diálogo experiencial.

El primero hace hincapié en los esfuerzos por estimular la iniciativa del niño. Incluye el establecimiento de reglas que garanticen una organización pareja de la clase y un máximo de libertad para cada niño (y no solo para el más «fuerte»).

El segundo moviliza al maestro de manera que enriquezca constantemente el entorno educativo introduciendo materiales y actividades, ofreciendo oportunidades para explorar la realidad y que funciona como mediador de la cultura.

El tercer principio presta atención a las interacciones entre maestro y niños. Este diálogo es determinante para establecer buenas relaciones, para apoyar los sentimientos emocionales y estimular la acción. Ello requiere una sensibilidad a las necesidades emocionales y de desarrollo del niño.

Los principios sirven a dos categorías de procesos, que captan el tipo de cambios a que aspira el maestro. Los cambios terapéuticos se producen cuando se ayuda a los niños a manejar problemas emocionales. Los cambios de desarrollo tienen lugar cuando se crean nuevas estructuras mentales.

El resultado de la educación experiencial es una persona emancipada. Este objetivo final de la educación incluye: salud emocional y autenticidad, una actitud exploratoria fuerte, apertura al mundo externo e interno, una sensación de sentirse vinculado y, basada en esto, una fuerte motivación a contribuir a la calidad de vida y al proceso universal de la Creación.

Bienestar emocional e implicación en la actividad

En la búsqueda de indicadores de calidad en el campo educativo, se presta mucha atención a las variables de *tratamiento* (el maestro y el entorno educativo como un todo). Una segunda categoría de variables, menos descritas pero igualmente

importantes, ilumina los *resultados*: ¿cuál es el impacto de la educación sobre la amplia gama de aptitudes y actitudes que pueden o deberían ser desarrolladas? Aunque el modelo Edex, como se verá, ha contribuido a una mayor clarificación de este tipo de variables, su éxito ciertamente se debe a la conceptualización de un tercer tipo de parámetros de calidad, las *variables de proceso*.

En este caso se identificaron dos criterios que pueden ser considerados como indicadores concluyentes de la calidad de la educación, cualquiera sea el contexto: el *bienestar emocional* y la *implicación*. Ambos son variables de proceso, ya que nos informan sobre lo que sucede en el niño.

El grado de *bienestar* nos demuestra hasta qué punto el entorno educativo consigue ayudar al niño a sentirse en casa, a ser él/ella, mantenerse en contacto con ella/él y cumplir con sus necesidades emocionales.

Implicación se refiere a otra cualidad del proceso en el niño: la persona implicada se encuentra en un estado especial caracterizado por concentración, experiencia intensa, motivación intrínseca, una corriente de energía y un alto nivel de satisfacción conectado al cumplimiento del empuje exploratorio. Una persona totalmente implicada opera al máximo de sus capacidades. Por todas estas razones el involucramiento es un indicador excelente de los procesos de desarrollo.

Con *bienestar* e *implicación* se puede reducir el complejo problema de calidad a dos preguntas que pueden responderse aquí y ahora, mientras el proceso educativo sigue su marcha.

Aprendizaje a nivel profundo

La visión experiencial respecto a los procesos de desarrollo (uno de los siete conceptos en el esquema del templo) puede resumirse en dos afirmaciones: desarrollo es aprendizaje en profundidad y desarrollo es un proceso dinámico.

Observando los resultados de la educación, hacemos la distinción entre aprendizaje superficial y *aprendizaje fundamental* o de nivel profundo. Cambios reales en el desarrollo no pueden ser considerados como una mera suma de elementos discretos del conocimiento o aptitudes. Por el contrario, cada actuación depende de una estructura básica de esquemas fundamentales. Estos esquemas nos ayudan a interpretar nuevas situaciones y a actuar de forma competente. El crecimiento a partir de imágenes elementales, mecanicistas o demasiado amplias del mundo, hacia estructuras mejor diferenciadas que articulan más elementos de la realidad y su dinámica, puede documentarse para diferentes ámbitos.

Grupos más o menos independientes de esquemas determinan nuestra comprensión de los fenómenos físicos, biológicos, tecnológicos, psicológicos y sociales. Ellos son, respectivamente, la base de un compartimiento habilidoso en el

campo del movimiento, de la percepción, de los problemas técnicos y organizativos, de cuestiones lógico-matemáticas, expresión y comunicación, así como de relaciones sociales. La educación efectiva consigue cambiar aquellos programas que regulan la forma en que procesamos los estímulos que nos llegan.

Al explorar la forma en que tienen lugar los cambios, desde los esquemas más simples hacia unos más complejos, descubrimos en las personas, sobre todo en los niños, determinadas fuerzas que parecen orientarlos hacia los tipos de experiencias que generan desarrollo. Aquí se encuentra justamente la legitimación para la implicación: una persona implicada es conducida por su necesidad exploratoria, que la coloca en un estado mental favorable al aprendizaje a nivel profundo. El desarrollo es un proceso dinámico.

La actitud básica de vinculación

La vinculación con el ecosistema en su totalidad es esencialmente de tipo religioso, en el sentido más amplio de la palabra. Etimológicamente, *re-ligión* significa 'vincular nuevamente'. El desarrollo de la actitud básica de vinculación restituye el equilibrio. Tal como *de-lincuencia* significa 'ausencia de vinculación', el sentido de *conexión* puede ser considerado como la piedra angular de la prevención de la conducta criminal o de cualquier acción que dañe tanto a las cosas como a las personas.

Al elaborar el concepto en la escuela se ayuda a los niños a desarrollar esta actitud de vinculación 1) consigo mismos, 2) con el/los otro/s, 3) con las cosas, 4) con la sociedad, no sólo a causa del valor intrínseco de un objeto o persona, sino basados en la experiencia de la unidad total 5) con el ecosistema.

Dentro del proyecto Edex, el concepto de *vinculación* es la expresión de una profunda preocupación por el desarrollo de una orientación positiva hacia la realidad. Ofrece un punto de referencia para la totalidad de la educación de valor.

El enfoque experiencial

La noción de *experiencial* se refiere al movimiento del cual son exponentes Carl Rogers y Eugene Gendlin. Este término no sólo describe la actitud básica del maestro que aplica Edex, sino que define el enfoque de los investigadores que desarrollaron el modelo. En cierto sentido, explica sus bases epistemológicas.

El enfoque experiencial es una forma específica de ver las cosas. Expresa la orientación deliberada hacia el *proceso de experimentar* en el niño (o adulto). En el brillante intento de Gendlin de definir la realidad de la experiencia, aprendemos que

es «el proceso de sentimiento corporal concreto lo que constituye la materia básica de los fenómenos psicológicos y de la personalidad» (Gendlin, 1964).

La teoría y práctica experienciales se basan en la competencia fundamental de investigadores y maestros para tomar contacto con lo que sucede en las mentes de otras personas. Es un esfuerzo constante por enfocar los sentimientos, percepciones y significados o cogniciones de los demás, e intentar *reconstruir*, recrear estos contenidos en la experiencia propia.

Esta clase de información, meticulosamente reunida, ha demostrado ser muy valiosa en las actividades de investigación, en el trabajo de desarrollo y en la práctica del aula. Genera un tipo de comprensión que sobrepasa la que uno puede adquirir a través del pensamiento racional deductivo (aunque no excluye la contribución de estas facultades lógicas).

El equipo de Lovaina ha invertido mucho en el desarrollo de este instrumento básico de conocimiento, que puede ser considerado la fuente misma de experiencia acumulada dentro del proyecto.

Edex en la práctica

Antecedentes

El proyecto Edex surgió del análisis crítico de la educación preescolar a comienzo de los años setenta. Este análisis llegó a dos conclusiones.

1) A menudo se induce a los niños a expresar sentimientos que no poseen realmente. En esta mezcla de atmósfera moralizante y beatífica, las interacciones genuinas son escasas. No se los ayuda a explorar sus verdaderos sentimientos y a saber manejarlos. Todo ello conduce a la alienación.

2) Se restringe la iniciativa de los niños, incluso durante el llamado *juego libre*. A pesar de que el enfoque se centra en los niños del preescolar, varios elementos dejan más bien la impresión de un enfoque académico.

Los núcleos alrededor de los cuales se mueve la oferta de actividades no siempre reflejan los verdaderos intereses de los niños.

El ciclo impresión—expresión se usa de forma rígida: los maestros deciden respecto a las impresiones que serán provocadas y a cómo y cuándo estas supuestas impresiones serán asimiladas en el trabajo artístico. Además, no se ha tenido en cuenta suficientemente la complejidad del proceso de aprendizaje.

Los maestros parecen actuar como si fueran capaces de regular lo que los niños absorben y lo que no.

El modelo Edex tiene algunas características particulares. Tal como se expresa

en el *esquema del templo*, se incrementa la iniciativa del niño, se le da nueva forma al entorno de una forma fascinante y no convencional, y se presta mucha atención a la calidad de la interacción adulto-niño.

Estos principios fueron elaborados más adelante no sólo en relación con el entrono preescolar sino también más allá de él. Se realizaron adaptaciones respecto a contextos específicos, tales como escuelas con población multiétnica.

Diez puntos de acción

En un esfuerzo por sistematizar toda la pericia reunida en cientos de intervenciones para obtener más *bienestar e implicación*, diez puntos de acción han sido identificados. Estos recomiendan a los maestros de preescolar: 1) reorganizar el aula de clase en rincones atractivos; 2) controlar el contenido de rincones y reemplazar los materiales que no sean atractivos; 3) introducir materiales y actividades nuevos y no convencionales; 4) observar a los niños, descubrir sus intereses y encontrar actividades que se adecuen a estas orientaciones; 5) apoyar las actividades que se están realizando mediante el estímulo de los impulsos y el enriquecimiento de las intervenciones; 6) ampliar las posibilidades de libre iniciativa y apoyarlas por medio de reglas y acuerdos sólidos; 7) explorar las relaciones con cada uno de los niños y entre ellos e intentar mejorarlas; 8) introducir actividades que ayuden a los niños a explorar el mundo del comportamiento, de los sentimientos y valores; 9) identificar a los niños con problemas emocionales y elaborar intervenciones de apoyo; 10) identificar a los niños con problemas de desarrollo y elaborar intervenciones que generen implicación dentro del área problemática.

Estos puntos ofrecen un marco de referencia que puede ser utilizado por los maestros sin quitarles iniciativa. Al aplicarlos, uno tiene que tomar decisiones continuamente, manteniendo en mente qué producen las intervenciones en el niño.

Niños con problemas socioemocionales

Los niños que corren riesgos reciben atención especial en los puntos de acción 9 y 10. El primero de ellos está dedicado a los niños con problemas socioemocionales.

Los niños pueden entrar en problemas emocionales a través de todo tipo de circunstancias. No logran una interacción satisfactoria con su medio ambiente, ello les genera presión y pierden el contacto con su corriente interior de experiencias.

Sobre la base de un gran número de estudios de casos se ha desarrollado una estrategia experiencial para ayudar a estos niños. Contiene un instrumento de investigación que ofrece claves para reconocer síntomas, estructuras de comportamiento y necesidades básicas. Además, se prevé un procedimiento para reunir

nueva información, hacer interpretaciones y desarrollar gradualmente una visión sinóptica del niño. Ello incluye la identificación de los grupos dominantes de experiencias y las fuerzas positivas que pueden estar involucradas en las intervenciones. Estas últimas están sistematizadas en nueve categorías (bien documentadas). Van desde *prestar atención y apoyo positivo* a *dar seguridad estructurando tiempo y espacio*.

Niños con necesidades especiales de desarrollo

Le segunda categoría de niños que corren riesgos nos lleva a aquellos que no logran llegar al nivel de actividad en el cual tiene lugar la implicación. Ello significa que su desarrollo se está estancando (especialmente en los campos que no han sido movilizados en sus actividades).

Esta forma de definir *necesidades especiales* hace posible: 1) incluir en nuestra preocupación a los niños dotados que no encuentran un entorno que represente un desafío para ellos, y 2) al mismo tiempo, sacar conclusiones positivas para niños retardados que aún se están desarrollando, y aprovechar las oportunidades que se ofrecen.

La estrategia contiene nueve tipos de intervención, que van desde *dar apoyo a niños con baja capacidad de autogüa* hasta *ayudar niños a desarrollar habilidades comunicativas y del lenguaje*.

Cinco factores y formas básicas de trabajo

En el campo de la educación primaria, se ha mantenido la lógica del modelo original Edex. Ello significa que se ha recogido una amplia variedad de intervenciones educativas que pueden ser consideradas como beneficiosas para el *bienestar* y la *implicación*. En un intento por ordenar estas experiencias prácticas, se creó un marco que puede ayudar a los maestros estableciendo un entorno apropiado de aprendizaje. Este marco está apoyado en cinco dimensiones o factores que tienen una influencia particular sobre las importantes variables del proceso.

Para cualquier secuencia de sus clases, los maestros pueden hacer hincapié en cada uno de estos factores y controlar: 1) cómo la actividad planeada afecta el clima de clase y las relaciones entre los niños; 2) si la oferta es suficientemente atractiva y no demasiado fácil o difícil; 3) si se puede enriquecer el contenido aportando más documentación, información presentada de forma más intensa o material concreto; 4) si la organización permite suficiente acción; y 5) cuántas oportunidades se otorgan a los niños de hacer elecciones personales.

En el proceso de implementación, los cinco factores se mueven hacia cinco mo-

delos básicos que pueden ser considerados como ladrillos de un modelo de educación primaria que ofrece enormes oportunidades para el *bienestar* y la *implicación*. Estos modelos de trabajo son los siguientes: 1) *tiempos circulares* y *reuniones*; 2) trabajo de contrato; 3) trabajo de proyecto; 4) talleres; y 5) actividad libre. Aunque son la elaboración consecuente de los cinco factores, cada uno de ellos contiene variantes que permiten un crecimiento orgánico hacia formas más radicales.

Un enfoque experiencial de la formación y guía de los maestros

La metodología de investigación-acción del proyecto inevitablemente incluye una serie de reflexiones acerca de cómo se puede ayudar a los maestros a desarrollar sus capacidades. En la conformación de la estrategia de innovación ejerció una importante influencia el modelo de adopción basado en determinados conceptos, uno de los movimientos más inspiradores en el campo de la teoría de innovación. Ayudó al equipo a entender el estado mental del maestro durante fases consecutivas de implementación.

Los siguientes principios son las piedras angulares de nuestra estrategia de innovación: 1) ayudar a los maestros a concentrarse en las variables del proceso; 2) aprobar el nivel actual de *bienestar* e *implicación* como punto de partida; 3) ayudar a los maestros a elegir una posible entrada a fin de influir el nivel de bienestar o implicación y respetar sus elecciones; 4) apoyar la reflexión sobre estas iniciativas y ayudar a los maestros a ver y disfrutar su éxito; 5) incluir la dimensión de equipo en la estrategia y tomar en cuenta la cultura de la escuela.

Instrumentos

Tanto el trabajo de investigación como el de desarrollo dentro del contexto del proyecto han producido varios instrumentos que expresan el esfuerzo constante por captar dimensiones cruciales del complejo proceso educativo.

La Escala de Empatía para centros de educación infantil

El principio del *diálogo experiencial*, uno de las pilares del *esquema del templo*, fue puesto en marcha analizando cientos de episodios interactivos entre maestros y niños. El resultado es la Escala de Empatía, una escala de valores de cuatro puntos, que nos permite calcular el grado en el cual la re-acción o respuesta del

adulto es consciente del significado (experiencial) pleno del comportamiento o expresiones del niño.

El nivel 1 en la escala se refiere a rechazo por parte del niño, mientras que el nivel 4 corresponde a intervenciones que testimonian un alto grado de sensibilidad o escucha activa por parte del maestro.

La Escala de Implicación para el nivel preescolar

El concepto de *implicación* representa uno de los ejes centrales en la teoría experiencial. Los esfuerzos por poner en práctica esta noción resultaron en la construcción de un instrumento: la Escala de Implicación de Lovaina (Leuven Involvement Scale).

Es una escala de valores con cinco niveles. Definen una continuidad que parte de una falta total de actividad (nivel 1) a una implicación máxima en la actividad (nivel 5).

La primera versión desarrollada (la LIS-YC) está enfocada en niños pequeños (de 3 a 6 años). Otras variantes tienen como destinatarios a los aun más pequeños (LIS-T), niños de primaria (LIS-PS), niños discapacitados mentales (LIS-MH) y estudiantes (LIS-HE).

A pesar de que el concepto se refiere a la realidad subjetiva, las correlaciones de puntaje (Spearman) resultaron ser muy satisfactorias (para LIS-YC: 90; para LIS-PS: 86; para LIS-T: 91). El LIS-YC ha sido aplicado en muchas sesiones de entrenamiento para adultos que trabajan en el campo de la educación inicial. Además, se está utilizando cada vez más en la investigación científica a nivel internacional.

Capitalizando las experiencias en formación permanente e investigaciones, podemos concluir que: 1) los niños y entornos individuales difieren enormemente en términos de niveles de implicación; 2) los niveles (promedio) demuestran ser una característica más bien estable de los entornos; y 3) existe una relación más bien estrecha entre las variables de tratamiento (incluyendo la pericia de los maestros) y el nivel de implicación.

El Plan de Observación de Estilo Adulto

Las intervenciones de los maestros pueden variar mucho, dependiendo de la naturaleza de las actividades o de las respuestas e iniciativas de los niños. Sin embargo, es posible distinguir estructuras individuales en la manera en que los maestros intervienen en una amplia variedad de situaciones. La noción de *estil* se utiliza para captar esta estructura.

El ASTOS (Adult Style Observation Schedule) ha sido conformado alrededor de

tres dimensiones: 1) estimulación (el enriquecimiento de actividades que se están realizando introduciendo información valiosa o dando impulsos que provocan comunicación, acción o pensamiento); 2) sensibilidad (dar respuestas que testimonien una comprensión empática de las necesidades básicas del niño, tales como seguridad, afecto, atención, apoyo emocional, afirmación, claridad y transparencia); y 3) autonomía (respetando el sentido de iniciativa de los niños reconociendo sus intereses, dándoles espacio para experimentar, implicándolos en el establecimiento de reglas y en la solución de conflictos).

El ASTOS—ECE ha probado ser el plan más valioso en el contexto de la investigación —donde ayuda a captar diferencias importantes entre maestros— y en el contexto de formación mientras trabajan —donde ayuda a los maestros a ser conscientes de su poderes y debilidades en la interacción con niños—.

Un sistema de seguimiento orientado hacia el proceso

En muchos intentos de incrementar la calidad de la educación se invita a los maestros a utilizar instrumentos que refuerzan su control sobre situaciones y niños en particular. Uno de los instrumentos a menudo defendidos es un sistema de control que contiene básicamente categorías de comportamiento de los niños, que expresan niveles consecutivos de desarrollo.

Aunque se puede coincidir en que saber exactamente en qué situación se encuentra un niño determinado puede servir de ayuda para pensar en intervenciones efectivas, también quedan dudas sobre este proceso.

El primer reparo es que a menudo parece haber un desequilibrio entre el tiempo utilizado para los diagnósticos y el tiempo que resta para intervenir. En segundo lugar, la mayoría de los sistemas se concentra en áreas típicamente académicas y se olvida de que el niño funciona como un todo. Y finalmente, el haber descubierto en qué situación se encuentra un niño no significa que uno reciba indicaciones directas sobre las acciones a tomar. El paradigma tras la mayoría de los sistemas de control sugiere que solamente es necesario subdividir la tarea en más piezas a fin de ayudar al niño a sobrellevar la brecha. Pero esto debe ser rechazado como una simplificación del proceso de desarrollo.

Como alternativa a los sistemas de control más *estáticos*, dentro del proyecto Edex se ha desarrollado una versión orientada hacia el *proceso*. Consistente con el marco teórico, este sistema alternativo se dirige principalmente a los indicadores más importantes de calidad del proceso educativo: *bienestar* e *implicación*. Ellos otorgan acceso a la cuestión esencial: ¿cómo le va a cada uno de los niños en este entorno educativo?

Se prueba a los niños, utilizando para cada dimensión una escala de cinco pun-

tos. Para aquellos que caen por debajo del nivel 4, los maestros pueden proceder a realizar más observaciones y análisis. Una evaluación periódica de estos niveles no sólo ha demostrado ser practicable, sino también muy estimulante para el maestro. En contraste con otros enfoques, les da un sentido de motivación: reciben un *feedback* inmediato y pueden ponerse en acción sin demora. Este enfoque tiene como meta crear disfrute y una acción más intrínsecamente motivada dentro de los campos relevantes del desarrollo.

Evaluación de la competencia y actitudes de los niños

En el marco teórico Edex se presta gran atención al efecto o resultado de la educación. El concepto de *aprendizaje de nivel profundo* expresa la preocupación por un enfoque más crítico de la evaluación educativa. Lo importante es el cuestionamiento del aprendizaje que no cambia gran cosa en el funcionamiento del niño y tiene poca transferencia a situaciones de la vida real. La educación de calidad debería afectar los esquemas básicos.

En línea con todo ello se ha invertido mucho en la construcción de instrumentos para revelar las competencias y actitudes que articulan la diferencia de una persona que puede manejarse exitosamente con la amplia variedad de situaciones con las cuales se enfrentará en la vida. El programa actual de investigación se dirige a cinco áreas de desarrollo: 1) conocimientos físicos; 2) cognición psicosocial; 3) comunicación y expresión; 4) empuje exploratorio y creatividad; y 5) autorregulación y sentido de iniciativa.

En este contexto, reciben atención especial la exploración de la inteligencia basada en facultades intuitivas, opuestas a la inteligencia lógico-matemática y abstracta.

Actividades y productos

La colaboración entre el Centro de Investigaciones para la Educación Infantil y Primaria y el Centro para la Educación Experiencial cubre actividades que van desde la investigación y el desarrollo hasta el trabajo consultivo (para agencias públicas y privadas), así como la difusión. Esta última incluye sesiones de entrenamiento durante el trabajo y cursos, así como una serie de publicaciones en holandés.

Productos en el campo de la educación infantil

- Un diario;
- una introducción a los tres principios del esquema del templo (libre iniciativa, diálogo experiencial y enriquecimiento del entorno);
- una estrategia experiencial para niños con problemas socioemocionales;
- una descripción de una serie de intervenciones recogidas de una variedad de estudios de caso de niños con problemas socioemocionales;
- una estrategia documentada para niños con necesidades especiales de desarrollo;
- un juego de aprendizaje (llamado *Una caja llena de emociones*), que estimula a los niños a reconocer, entender y explorar los sentimientos básicos en sí mismos y en contextos de interacción;
- una libreta para anotar en clase que ayuda a los maestros a planificar actividades y a reflexionar sobre la vida diaria en la escuela;
- un sistema de seguimiento de los niños orientado hacia el proceso;
- un equipo de entrenamiento que contiene un video y un manual para la Escala de Lovaina para Niños Pequeños (LIS-YC);
- un instrumento de autoevaluación que ayuda a los maestros a conocer su nivel de implementación de los diez puntos de acción.

Productos en el campo de la educación primaria

- Una introducción a los cinco factores y formas de trabajo básicas relacionadas que sirven como marco de referencia para la implementación de educación experiencial a nivel de escuela primaria;
- un equipo de entrenamiento que contiene:
- un video y un manual para la Escala de Lovaina de Involucramiento para Alumnos (LIS-P).

Referencias bibliográficas

- BERTRAM, A. D., LAEVERS, F. y PASCAL, C. (1996). «Le Schéma d'Observation du Style de l'Adulte (ASTOS). En S. Rayna, F. Laevers y M. Deleau, M. (eds.) (1996), *L'éducation préscolaire. Quels objectifs pédagogiques?* París, INRP y Nathan.
- CSIKSZENTMIHAYLI, M. (1979). «The concept of flow». En B. Sutton-Smith, *Play and learning* (pp. 257-273). Nueva York, Gardner.
- DEPAEPE, M. y LAEVERS, F. (1993). «Preschool education in Belgium». En J. Woodill, *International handbook of early childhood education*. Nueva York, Garland.
- GAVREL, M. H. (1995). «L'éducation expérientielle. École et famille». *Revue Jaune*, (1) n° 9, junio de 1995; *Revue Rose*, n° 1, setiembre de 1995.
- GAVREL, M. H. (1995). «En compagnie d'un chercheur d'or». *Éducation Infantive*, n° 2, octubre de 1995.
- GENDLIN, E. (1964). «A theory of personality change». En P. Worchel y D. Byrne, *Personality change* (pp. 100-148). Nueva York, Wiley.
- LAEVERS, F. (1993). «Deep level learning: an exemplary application on the area of physical knowledge». *European Early Childhood Research Journal*, 1, 53-68.
- LAEVERS, F. (1994). «The innovative project Experiential Education and the definition of quality». En Laevers F., (ed.) *Defining and assessing quality in early childhood education*. Studia Paedagogica n° 16. Lovaina, Leuven University Press.
- LAEVERS, F., (ed.), (1995) *The Leuven Involvement Scale for Young Children (LBS-YC)*, manual y video. Lovaina, Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs.
- LAEVERS, F. (Ed.) (1995). *An exploration of the Concept of Involvement as an Indicator for Quality in Early Childhood Care and Education*. Dundee, CIDREE.
- LAEVERS, F., y otros (1997). *A process-oriented child monitoring system*. Lovaina, Centre for Experiential Education.
- LAEVERS, F. y P. Van Sanden (1997). *Pour une approche expérientielle à l'école maternelle. Livre de base*. Lovaina, Centre pour un Enseignement Expérientiel.
- LAEVERS, F. y J. MOONS (1998). *Les dix points d'action. Une introduction* (video y complementos). Lovaina: Centre pour un Enseignement Expérientiel.
- PASCAL, C. y BERTRAM, T., (1994). *Effective Early Learning. An action plan for change. Interim report*. Worcester, Worcester College of higher Education.

Por más información relativa al proyecto Educación Experiencial:
Prof. Dr. F. Laevers
Centro de Educación Experiencial
Vesaliusstraat 2
B-3000 Leuven
Bélgica
C. e.: Ferdinand.Laevers@ped.kuleuven.ac.be

Resumen

Edex (Educación Experiencial) es un proyecto innovador en el área de la educación preescolar iniciado por un grupo de maestros flamencos a mediados de los años setenta. Luego de un análisis crítico de su trabajo, tratando de reconstruir la experiencia del niño, aquellos maestros descubrieron una serie de condiciones insatisfactorias y discutieron posibles soluciones. Desde entonces, el proyecto ha cobrado gran influencia en Europa y continúa creciendo a través de un proceso continuo de investigación, desarrollo y difusión. En este artículo, el director del Centro para la Educación Experiencial expone brevemente el marco teórico, la práctica y los instrumentos del proyecto.